

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.2.2023>

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
Ђирила 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 2, 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>Dušan Todorovic, Dragana Jovanović</i> EXAMINING GENDER-ROLE ATTITUDE: THE ROLE OF FAMILY RELATIONS, SELF-ESTEEM, LOCUS OF CONTROL AND SELF-EFFICACY	7
<i>Aleksandra Đorđević</i> EVOLUCIJA ODNOSA MAJKE I KĆERKE U ITALIJANSKOM FEMINIZMU DRUGOG TALASA	29
<i>Анђела Дикић</i> УЛОГА ДИМЕНЗИЈА КВАЛИТЕТА ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА И ШКОЛСКОГ ЖИВОТА У ПРЕДИКЦИЈИ ШКОЛСКЕ ДИСЦИПЛИНЕ ...	43
<i>Jasmin Gračanin, Igor Tomić, Marko Aleksandrović</i> OSVRT NA INKLUZIJU U NASTAVI FIZIČKOG VASPI TANJA	63
<i>Славица Марковић</i> МЕНТОРСКА ПРАКСА У ШКОЛАМА	77
<i>Иван Шарчевић, Слађана Шарчевић</i> СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ И НАПРЕДОВАЊЕ У ЗВАЊИМА НАСТАВНИКА У ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ – ИЗМЕЂУ ПОТРЕБЕ И ОБАВЕЗЕ	87

EXAMINING GENDER-ROLE ATTITUDE: THE ROLE OF FAMILY RELATIONS, SELF-ESTEEM, LOCUS OF CONTROL AND SELF-EFFICACY¹

Dušan Todorović², Dragana Jovanović

Department of psychology, Faculty of philosophy, University of Niš, Serbia

Department of pedagogy, Faculty of philosophy, University of Niš, Serbia

Abstract: The present study examined differences in egalitarianism and traditionalism in gender-role attitudes within students' population at University of Nis. These attitudes were examined according to the intensity of four major social and psychological categories: family relations, global self-esteem, social self-efficacy and externality of locus of control. Also, possible discrimination between these two groups was investigated. Measuring instruments: The Attitudes toward gender equality scale (Ravlic & Raboteg-Šarić, 2002), Faces IV questionnaire (Olson & Gorrall, 2006), a self-concept scale (Bezinović, 1988) with subscales: General Self-esteem (Rosenberg scale) and Locus of control, Perceived Social Self-Efficacy (PSSE) Scale (Caprara & Steca, 2005). The research sample consisted of 390 students of the University of Niš from various faculties and field orientation toward natural and social sciences. For statistical analysis of the data, the analysis of variance and canonical discriminant analysis were used. According to the analyses, it was determined that persons with egalitarian gender-role tendency may be discriminated against those of traditional tendency based on the identified levels of cohesion and flexibility in family functioning, as well as intensity of global self-esteem and internal locus of a control. In organizing certain interventions, it is important to have in mind that overcoming traditional perceptions on gender roles and strengthening and improvement egalitarian gender-role attitudes of new generations should not be only scientific goal and research material. It also should be the first task and achievement of modern society and representation of what is the personification of justice, democracy, and equality and above all kindness and humanity.

Keywords: gender roles, egalitarianism versus traditionalism, family relations, self-esteem, locus of control

¹ This study was supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (Contracts No. 451-03-68/2022-14/200165 and No. 451-03-68/2022-14/200148) and it is prepared as a part of the project *Popularization of science and scientific publications in the sphere of psychology and social policy*, conducted at the University of Niš – Faculty of Philosophy (No. 300/1-14-6-01) and project *Affirmation of pedagogical theory and practice in contemporary society*, conducted at the University of Niš – Faculty of Philosophy (No. 300/1-14-5-01).

² dusan.todorovic@filfak.ni.ac.rs

Introduction

When considering the findings of recent research, it is not surprising that contemporary families are becoming increasingly individualized. Thus, the phenomenon of the so-called nuclear family norm, composed of a heterosexual married couple raising their children with traditional gender roles and division of labor, is facing growing challenges. Traditional and often rigid perspectives on gender roles are being put to a unique test due to industrialization, rapid advancements in science, technology, and engineering, the widespread accessibility of education, and more intense efforts towards greater female participation in the labor market. As the transformation of traditional gender role patterns is considered not only a societal but also a personal progress, many authors have directed their research interests towards the phenomenon of gender revolution over the past five decades. At its core lies the aspiration for gender equality prosperity, which logically leads to the modification of attitudes towards gender roles. While some have studied the motives behind attitude changes and the presence of gender stereotypes across different age groups, others have focused on expectations and ideologies regarding gender roles. Some researchers have delved into socio-cultural dimensions, while others have examined behavioral patterns and the intergenerational transmission of beliefs. Additionally, a group of researchers has focused on personal factors and factors within the family itself. However, it seems that research is lacking both on a national and international level, which incorporates very specific personal categories (locus of control, self-efficacy, and self-esteem) and family factors (dimensions of family functioning) within its analyses. Encompassing these factors could lead to insights into dominant attitudes towards gender roles, whether there are differences between initial and current attitudes, and whether approaches to gender socialization change during education, integrate during work engagement, or if there is a discriminatory impact from individuals favoring traditional attitudes towards those who prefer non-traditional views. An especially intriguing question is how attitudes towards gender roles and the way they are lived change not only over time but also over the family life cycle, with different ages and within various contexts. While the issue of changing traditional attitudes towards gender roles may be seen as unpopular and outdated in the modern era, it remains a matter of social interest and significance. In recent years, it appears that the gender revolution has somewhat slowed its pace and even halted in certain indicators within the territory of the Republic of Serbia. This issue is important not only for researchers and the academic community but also for society as a whole. Certainly, the justification for this issue cannot be solely understood from the perspective of the slow development of countries caught in global and transitional movements, including our own country. It is a question that encompasses society as a whole and needs to be adequately examined within the context of contemporary educational trends.

Gender role attitudes – an overview of some definitions

Broadly speaking, attitudes towards gender roles are often defined as perceptions and beliefs regarding the distinct roles of men and women, and in relevant literature, they span a continuum from traditional at one end to liberal at the other. Kraiss suggests (Kraiss, 2006) that traditional attitudes towards gender roles reflect perceptions about distinctive roles of men and women, where men fulfill their roles through instrumental and provider activities, while women satisfy their roles through nurturing, maintaining, and taking care of the home and household members, as well as parenting activities (Kulik, 2018). Contrary to these views, authors also point to somewhat different, non-traditional, or liberal-oriented attitudes towards gender roles that emphasize the equal competence of men and women in fulfilling the same social roles (Fényes, 2014; Lindsay, 2015; Martin, 1990). Egalitarian attitudes toward gender roles do not support the idea of gender-specific family and business roles; rather, they emphasize unity, fairness, equal rights, roles, and responsibilities for both men and women. According to Walby (2005), egalitarian attitudes contain the idea that individuals have access to the same rights and opportunities regardless of gender, and they should be treated according to the same principles, norms, and standards. These attitudes could be considered as a more advanced level of liberal views. However, it is important to note that the categorization of attitudes towards gender roles present in the available literature can be grouped into three categories: (a) attitudes about division of labor in the family, (b) attitudes related to roles in the public sphere, and (c) general attitudes unrelated to specific spheres where roles manifest. Given the complexity, multidimensionality, specifics, and value of the concept of attitudes towards gender roles, as well as the potential for understanding it from various contexts, perspectives, and angles, it is not surprising that there is no single universal definition among authors of different orientations that encompasses every aspect. The heterogeneity present in defining attitudes towards gender roles arises as a direct consequence of authors' diverse theoretical and practical needs. Some authors may emphasize specific characteristics that others do not focus on or do not consider as determining factors. Furthermore, differences in defining this concept also arise due to uneven treatment of the term and its potential conflation with other related concepts. Therefore, defining this concept is far from an easy or simple process, especially considering the possibilities of viewing it in various contexts and within the frameworks of different research and scientific disciplines, diverse researcher preferences and orientations. Hence, it is undoubtedly difficult to define it with any consensus among researchers. However, some common points can be identified that could be seen as intersections and interconnections in the definition of a theme that remains relevant among both scientific and professional communities to this day. It would be redundant to analyze all the definitions of attitudes towards gender roles, but it is beneficial to highlight some that are often mentioned in the literature. For clarity, a brief tabular presentation of definitions is provided, which emerged as a result of reviewing and analyzing different answers to the question of what attitudes towards gender roles are and how they are defined. This attempt aims to identify distinct ways of conceptualizing attitudes in various fields such as psychology, andragogy, anthropology, sociology, and others.

Figure 1
Gender-role attitudes definitions

Year	Author/s	Definition: Gender-role attitudes are...
2015	Constantin	"...beliefs that individuals express regarding appropriate roles for men and women in a given institutional and cultural environment"
2010	Lee et al.	"...often defined as the cognitive representation of what is believed appropriate for male and female roles in a specific cultural context rooted in historic development and differs across societies"
2010	Hatchman	"...an individual's perceptions of gender social norms, behavioral patterns, and the attitudinal tendencies held by them"
2009	Davis &Greenstein	"...the underlying concept of an individual's level of support for a division of paid work and family responsibilities that is based on the notion of separated spheres"
2006	Bergh	"...normative beliefs about what gender relations in society should be like, or the extent to which a person supports the norm of gender equality"
2004	Pfau-Effinger	"...societal assumptions regarding people's views about what constitutes a correct gender relation or a fair division of tasks between women and men"
1995	Amato & Booth	"...individual's acceptance of specialized roles for husbands and wives"
1987	Eagly	"...shared expectations that apply to individuals on the basis of their socially identified gender"
1976	Brogan & Kutner	"...beliefs about ideal role behaviors for men and women which particularly concern their ideal involvement in family and work roles"

Todorović and Simić (2014: 9) and Janković and Todorović (2016: 7) state that the learning of gender roles begins from early childhood, in the process of socializing male and female children. Attitudes regarding gender roles are generally conceived to vary along a continuum between two opposites most commonly labeled as traditional and egalitarian. They highlight that modern families encompass both traditional and egalitarian gender roles. It is important to keep in mind that during adolescence, young people, due to their level of cognitive maturity, are capable of questioning and reconfiguring their assumptions about gender roles. They can differentiate between descriptive and prescriptive gender norms and create cognitive representations of new, more complex social arrangements. Furthermore, post-adolescent socialization connected to the societal value system depends on closer social context and long-term cultural context. As individuals grow and mature, the effects of their social environment become more evident in their development. Therefore, after adolescence, through the enhancement of knowledge and experience, traditionalism and egalitarianism as competing concepts can integrate to avoid cognitive dissonance.

Shift from traditional to non-traditional gender-role attitudes

In earlier studies that remained relevant until the end of the 19th century, gender was predominantly assessed based on biological criteria, and gender roles were largely described through the existing biological differences between men and women. Such a researcher-oriented focus on studying gender roles came into question when authors began to perceive gender roles not only as a category determined by biological factors but also started incorporating other factors like political, social, cultural, economic, and religious aspects into their analyses.

A special interest in the concept of attitudes towards gender roles, their more explicit determination, interpretation, and identification of constitutive elements, has permeated various discussions and debates since the mid-20th century. The challenge in defining this concept, whether in implicit or explicit form, has been highlighted by many authors who linked definitions of attitudes towards gender roles with contemporary views on gender equality and the accompanying gender revolution with all its ups and downs. Contemporary researchers' efforts appear to be directed towards a more comprehensive study of the essence and specifics of gender roles. These efforts involve attempting to understand them within the framework of social expectations and cognitive structures, which inevitably raises the question of traditional versus contemporary perceptions of gender roles. Specifically, the traditional division of gender roles in which the male role was associated with being the breadwinner of the family and providing material security, while the female role was linked to homemaking, childcare, caring for elderly family members, and maintaining the household, began to crumble in the 20th century.

Researchers who have tested attitudes towards gender roles based on traditional, or more colloquially, sexist perspectives, have come to conclusions about gender polarization. This concept suggests that behaviors and attitudes that are acceptable for women are not seen as appropriate for men, and vice versa (Glick et al., 2000; Bem, 1985). Furthermore, in research endeavors, perceptions of gender roles were often evaluated within the framework of participants' agreement with societal norms of masculinity and femininity. In such studies, any agreement with conventional norms was interpreted as an inclination towards traditional attitudes towards gender roles, while disagreement was seen as advocating liberal attitudes towards gender roles.

The essentialist-oriented approach of theorists who argue that gender differences stem solely from biological sex has faced severe criticisms. Over time, as the female role underwent significant changes and expanded beyond the domestic sphere due to modernization (particularly in Western societies), increased access to education, higher participation of women in the labor market, granting of civil and economic opportunities, and their cultural and life aspects entering public spaces, attitudes were also modified. In fact, assessing individuals' perceptions through agreement or disagreement with common stereotypes and norms regarding gender roles in research studies could not remain sustainable or compatible with the contemporary reality. Today, the social construction of gender roles is more flexible, and changes in gender roles are evident in various life domains for both sexes, including family (Lamb, 2010),

work (Lamb, 2010), and interpersonal relationships (Serewicz & Gale, 2008). This has led to the demand for a change in the methodological approach to assessing gender roles. There is a need to link the degree of agreement with egalitarian perspectives rather than relying solely on measuring alignment with stereotypes when assessing gender roles. Certainly, there is room for the social constructivism approach, which posits that human development is socially situated and that knowledge is constructed through interaction with others. Or, as suggested by Belić and Jovanović (2015: 78), gender roles are constructed through social interaction, which is multidimensional and involves specific expectations from the social environment for men and women. Among other influences, feminist theories have played a significant role in modifying the perception of gender in line with a social constructivist standpoint. These theories assert that men and women are differently positioned, categorized, and stratified within the social structure. Gender differences are rarely neutral, and in almost all societies, gender serves as an important form of social stratification and a criterion for the emergence of social inequalities and discrimination (Bartolac & colleagues, 2011: cited by Belić, Jovanović, 2015). Accordingly, various perceptions and expectations can be reflected in attitudes towards various social issues, primarily attitudes towards gender roles. A gender perspective argues that individual behavior and roles hold gender significance, which reflects how people conceptualize gender. To understand differences in the experiences of men and women, it is necessary to consider the structure and symbols, resources and beliefs, institutions and interactions within the scope of study and analysis. Important to note are some interesting observations made by Belić and Jovanović (2015). With modernization, they argue that roles performed by women become more complex. In the process of transforming traditional gender roles, women's roles are expanded, deepened, and enhanced, while men's roles transform at a slower pace. An interesting fact is that employed women, regardless of their occupation or level of education, continue to predominantly lead household chores, childcare, and the care of elderly or sick family members.

According to the findings of some research, both social and individual factors contribute to shaping non-traditional attitudes towards gender roles: socialization and level of education (Bolzendahl & Myers, 2004; Bryant, 2003), personal experience (Davis & Greenstein, 2009; Cassidy & Warren, 1996), age and life experience (Lynott and McCandless, 2000; Brooks & Bolzendahl, 2004; Inglehart & Welzel, 2005), women's employment (Fortin, 2005; Hoffman, 1989), family background (Vella, 1994), women's empowerment, and governmental efforts to improve family policies (Sjöberg, 2004; Knudsen and Wærness, 2001), societal norms, values, and preferences in the context of gender-specific work arrangements (Haas, 2005), motherhood, and income distribution within households (Boehnke, 2011). Although a review of the literature reveals numerous other variables that play a role in forming attitudes towards gender roles, and despite the fact that this is an extensively studied topic worldwide and across various scientific disciplines, it seems that there are not enough such studies in the Republic of Serbia. Additionally, the existing studies are mostly oriented towards investigating the sociological aspects of gender roles, stereotypes, and expectations, with less focus on a multidisciplinary approach and

comprehensive analysis of attitudes towards gender roles, their constitutive elements, and key social and psychological categories that significantly contribute to the development and shaping of attitudes. These categories include family relationships, global self-esteem, social self-efficacy, and locus of control. In a more in-depth research of this topic, both psychological and sociological correlates that underlie the orientation towards traditional or contemporary attitudes towards gender roles need to be considered equally.

Method

Research goals

Research goals can be specified through several parts:

On the one hand, to examine whether there are statistically significant differences in the intensity of different aspects of family relations (cohesion, flexibility, disengagement, entanglement, rigidity, chaoticity, communication and satisfaction with family in general), overall self-esteem, social self-efficacy, external of locus of control between the persons with tendency to egalitarianism toward gender roles and persons with tendency to traditionalism toward gender roles; and on the other hand, to examine whether persons with tendency to egalitarianism toward gender roles may be discriminated against individuals with tendency to traditionalism toward gender roles, based on the intensity of different aspects of family relations (cohesion, flexibility, disengagement, entanglement, rigidity, chaoticity, communication and satisfaction with family in general), overall self-esteem, social self-efficacy, external locus of control.

Participants

The research sample consisted of 390 respondents, 205 of whom (52.6%) were female, while 185 (47.4%) were male. Within the sample there were students from five different faculties of University of Nis (natural sciences' students and the students of social sciences and humanities were included) during the 2022/23 school year. The equal number of students was selected from each faculty - from the Faculty of Electronic Engineering, Faculty of Medicine, Faculty of Economics, Faculty of Occupational Safety and the Faculty of Philosophy (N= 78 from each institution) and the age of the respondents varied from 19 to 27.

Measuring instruments:

The Attitudes toward gender equality scale (Ravlic & Raboteg-Šarić, 2002) measures attitudes toward equality between women and men, as two distinctive gender groups. It is a five-point Likert scale, consisting of items constructed in both directions. High scores on the scale suggest that person does not discriminate people at gender basis, and low scores indicate existence of traditional or conservative attitudes about

social roles of women and men. Scale has the following subscales, that is, it measures the following aspects of gender equality: egalitarianism toward parenting roles, egalitarianism toward heterosexual roles, egalitarianism toward professional roles and egalitarianism toward educational roles (because of a large amount of data for analysis, the subscale egalitarianism toward marriage roles was excluded).

In order to measure the quality of family communication and satisfaction with the family, the Faces IV questionnaire was used (Olson & Gorrall, 2006). Faces IV provides a comprehensive assessment of family cohesion and flexibility dimensions using six scales. Designed as a self-report assessment for the Circumplex Model of Couple and Family Systems, Faces IV focuses on both balanced (healthy) and unbalanced (problematic) aspects of family functioning. The two balanced Faces IV scales are balanced cohesion and balanced flexibility. These balanced scales are very similar to cohesion and flexibility as measured by Faces II and Faces III.

A self-concept scale (Bezinović, 1988) designed to measure the self-concepts of adolescents was used. It is a five-point Likert scale, consisting of items constructed in both directions. Just two selected subscales were used in this study: General Self-esteem (also known as Rosenberg scale) and Locus of control – externality/internality.

The Perceived Social Self-Efficacy (PSSE) Scale measures people's beliefs in their capabilities to voice their own opinions with others, to work cooperatively and share personal experiences with others, and to manage interpersonal conflicts. PSSE is positively related to self-esteem, life satisfaction, and optimism (Caprara & Steca, 2005).

The reliability of the used instruments has been proven through the research process: the value of Cronbach alpha for the questionnaire by which attitudes toward gender equality roles was measured is .790; it is .815 in case of the questionnaire by which family relations were measured; while the Cronbach alpha for the questionnaire for measuring overall self-esteem is .875; Cronbach alpha is .848 for the questionnaire which measures the externality of the locus of control and Cronbach alpha for the questionnaire which measures the social self-efficacy is .787. It can be concluded from these findings that all the questionnaires used have satisfactory reliability.

All statistical analyzes were performed in SPSS 22.0 (SPSS Inc, Chicago, Illinois) statistical package. The ANOVA (F-test) was used to compare the groups of respondents. Discriminant analysis was used to discriminate different groups of respondents based on their differences in family relations, general self-esteem, locus of control and social self-efficacy. All p-values that were 0.05 or less were considered significant.

Results

The canonical discriminant analysis was applied to evaluate whether it is possible to differentiate between respondents characterized by a pronounced egalitarian attitudes toward gender roles and those who exhibited more traditional attitudes, and based on a set of variables that make up the: 1. Circumplex model of family functioning – Balanced Cohesion, Balanced Flexibility, Disengagement, Enmeshment, Rigidity and Chaoticity, Family Communication, and Family Satisfaction; 2. Overall self-esteem;

3. Locus of control, and 4. Social self-efficacy (Table 1 and Table 2). Before those analysis were done, correlation analysis was conducted; it is important to have in mind that all correlations had low intensity ($r < 0.3$), which strongly ensures that there are no indications for multicollinearity in further predictions (Allison, 1999). Moreover, we also ran a specific test for multicollinearity, and we can conclude that specific indicators for multicollinearity were also at tolerable levels (Field, 2009) – Tolerance score for every predictor was over 0.20 and VIF (Variance Inflation Factor) below 10.

Table 1*Chi-square and functions at group centroids of canonical discriminant functions*

Wilks' Lambda	Chi-square	Sig.	Function 1	
.746	108.826	.000	Tendency to traditionalism toward gender roles	-.511
			Tendency to egalitarianism toward gender roles	.663

The values of the group centroids (average discriminant scores for each of the groups) range from - 0.511 among respondents with pronounced traditionalism toward gender roles, to 0.663 among those respondents with more pronounced tendency to egalitarianism toward gender roles (Table 1). The discriminant function was performed for eleven factors, Wilks' Lambda = 0.746, Chi-square = 108.826, $p < 0.01$.

Table 2*Means and structure matrix of canonical discriminant functions*

	Tendency to traditionalism toward gender roles	Tendency to egalitarianism toward gender roles	F	p	Stand. Can. Disc. Func. Coef.
	Mean	Mean			
Balanced cohesion	26.5047	27.5091	4.348	.038	.458
Balanced flexibility	24.0467	24.1333	.041	.840	-.111
Disengagement	17.5794	17.3212	.366	.545	.186
Enmeshment	17.4953	15.5818	26.817	.000	-.222
Rigidity	18.5561	16.5939	21.022	.000	-.406
Chaoticity	16.9486	16.2485	2.647	.105	.092
Family communication	37.5187	37.9758	.355	.552	-.369
Family satisfaction	37.1776	38.3030	1.875	.172	.241
Rosenberg self-esteem scale	34.9533	40.9333	71.037	.000	.825
Locus of control - externality	30.2477	27.3455	14.944	.000	-.198
Social self-efficacy	88.2617	90.1455	1.187	.277	-.166

Based on the data shown in Table 2, it can be concluded that respondents with pronounced egalitarianism attitudes toward gender roles are characterized by internal locus of control and especially high degree of self-esteem. In addition, Balanced cohesion was well expressed within their primary family relations, contrary to Enmeshment and Rigidity, which were less pronounced. On the other hand, respondents characterized by a pronounced traditional attitude toward gender roles produced the opposite results, as they are characterized external locus of control, pronounced Enmeshment and Rigidity within their family relations, but less pronounced self-esteem. They also experience less Balanced cohesion within family interactions.

The canonical discriminant analysis was also applied to evaluate whether it is possible to differentiate between respondents characterized by a pronounced egalitarianism toward parenting, heterosexual, professional and educational roles and those respondents who exhibited more traditional forms of attitudes for those social roles all of that based on a set of variables that made up the: 1. Circumplex model of family functioning – Balanced Cohesion, Balanced Flexibility, Disengagement, Enmeshment, Rigidity and Chaoticity, Family Communication, and Family Satisfaction, 2. Overall self-esteem, 3. Locus of control, and 4. Social self-efficacy (Tables 3 to 10).

Table 3

Chi-square and functions at group centroids of canonical discriminant functions

Wilks' Lambda	Chi-square	Sig.	Function 1	
.764	101.312	.000	Tendency to traditionalism toward parenting roles	-.523
			Tendency to egalitarianism toward parenting roles	.587

The values of the group centroids (average discriminant scores for each of the groups) range from - 0.523 among respondents with pronounced traditionalism toward parenting roles to 0.587 among those respondents with more pronounced tendency to egalitarianism toward parenting roles (Table 3). The discriminant function was performed for eleven factors, Wilks' Lambda = 0.764, Chi-square = 101.312, $p < 0.01$.

Table 4*Means and structure matrix of canonical discriminant functions*

	Tendency to traditionalism toward parenting roles	Tendency to egalitarianism toward parenting roles	F	p	Stand. Can. Disc. Func. Coef.
	Mean	Mean			
Balanced cohesion	26.2463	27.7403	10.147	.002	.589
Balanced flexibility	23.9458	24.2873	.657	.418	-.201
Disengagement	17.6502	17.3425	.532	.466	.226
Enmeshment	17.3892	15.8840	16.720	.000	-.159
Rigidness	18.3300	17.0110	9.524	.002	-.280
Chaoticity	16.9310	16.3646	1.777	.183	.115
Family communication	36.1084	38.4088	7.008	.044	.177
Family satisfaction	36.0148	38.4696	6.264	.032	.154
Rosenberg self-esteem scale	34.8128	40.5801	67.871	.000	.765
Locus of control - externality	30.6847	27.1271	23.862	.000	-.377
Social self-efficacy	87.7586	90.5525	2.724	.100	-.108

The set of results presented in Table 4 lead to conclusions that respondents with pronounced egalitarianism attitudes toward parenting roles are characterized by internal locus of control and higher degree of self-esteem. In addition, Balanced cohesion was well expressed within their family relations, but also Family communication and Family satisfaction, contrary to Enmeshment and Rigidness, which were less pronounced. On the other hand, respondents characterized by a pronounced traditional attitude toward gender roles produced the opposite results, as they are characterized external locus of control, less pronounced self-esteem and less pronounced Family satisfaction and Family communication but pronounced Enmeshment and Rigidness within their family relations. They also experience less Balanced cohesion within family interactions.

Table 5*Chi-square and functions at group centroids of canonical discriminant functions*

Wilks' Lambda	Chi-square	Sig.	Function 1
.898	40.769	.000	Tendency to traditionalism toward heterosexual roles -.271
			Tendency to egalitarianism toward heterosexual roles .419

The values of the group centroids (average discriminant scores for each of the groups) range from - 0.271 among respondents with pronounced traditionalism toward heterosexual roles to 0.419 among those respondents with more pronounced tendency to egalitarianism toward heterosexual roles (Table 5). The discriminant function was performed for eleven factors, Wilks' Lambda = 0.989, Chi-square = 40.769, $p < 0.01$.

Table 6
Means and structure matrix of canonical discriminant functions

	Tendency to traditionalism toward heterosexual roles	Tendency to egalitarianism toward heterosexual roles	F	p	Stand. Can. Disc. Func. Coef.
	Mean	Mean			
Balanced cohesion	27.0000	26.9007	.042	.838	.518
Balanced flexibility	24.4017	23.7219	2.472	.117	-.211
Disengagement	17.3120	17.7947	1.261	.262	.259
Enmeshment	17.0385	16.0927	6.153	.014	-.103
Rigidity	18.3162	16.7748	12.602	.000	-.512
Chaoticity	16.4829	16.9139	.985	.322	.310
Family communication	38.1795	37.0662	2.108	.147	-.558
Family satisfaction	37.8889	37.4636	.265	.607	.336
Rosenberg self-esteem scale	36.5043	39.1258	11.804	.001	.685
Locus of control - externality	29.8248	27.7748	7.299	.007	-.216
Social self-efficacy	89.3718	88.4106	.305	.581	-.247

From the data shown in Table 6, it can be concluded that respondents with more egalitarian attitudes toward heterosexual roles are characterized by internal locus of control and high degree of self-esteem. Enmeshment and Rigidity are less pronounced within their family relations. On the other hand, respondents characterized by an expressed traditional attitude toward heterosexual roles produced the opposite results, as they are characterized external locus of control, pronounced Enmeshment and Rigidity within their family relations, and less pronounced self-esteem.

Table 7
Chi-square and functions at group centroids of canonical discriminant functions

Wilks' Lambda	Chi-square	Sig.	Function 1
.754	106.680	.000	Tendency to traditionalism toward professional roles Tendency to egalitarianism toward professional roles
			-.545 .596

The values of the group centroids (average discriminant scores for each of the groups) range from - 0.545 among respondents with pronounced traditionalism toward professional roles to 0.696 among those respondents with more pronounced tendency to egalitarianism toward professional roles (Table 7). The discriminant function was performed for eleven factors, Wilks' Lambda = 0.754, Chi-square = 106.680, $p < 0.01$.

Table 8*Means and structure matrix of canonical discriminant functions*

	Tendency to traditionalism toward professional roles	Tendency to egalitarianism toward professional roles	F	p	Stand. Can. Disc. Func. Coef.
	Mean	Mean			
Balanced cohesion	26.3433	27.6359	7.580	.006	.528
Balanced flexibility	24.0896	24.1848	.050	.822	-.263
Disengagement	17.8308	17.1413	2.703	.101	.088
Enmeshment	17.3682	15.9022	15.862	.000	-.086
Rigidness	18.4627	16.8913	13.749	.000	-.332
Chaoticity	17.9398	16.2283	4.679	.046	-.051
Family communication	37.2587	38.2717	1.826	.177	-.286
Family satisfaction	36.1851	38.5272	4.685	.046	.216
Rosenberg self-esteem scale	34.6368	40.6957	76.873	.000	.852
Locus of control - externality	30.5075	27.3967	18.077	.000	-.272
Social selfefficacy	88.1791	89.8859	1.010	.316	-.192

The data presented in Table 8 leads to a conclusion that respondents with expressed egalitarian attitudes toward professional roles are characterized by internal locus of control and higher degree of self-esteem. In addition, Balanced cohesion was well expressed within their family relations and Family satisfaction also, contrary to Enmeshment, Rigidness and Chaotic levels of family functioning, which were less pronounced. On the other hand, respondents characterized by a pronounced traditional attitude toward professional roles produced the opposite results, as they are characterized by external locus of control, less pronounced self-esteem, and less pronounced Family satisfaction, but pronounced Enmeshment, Chaoticity and Rigidity within their family relations. They experience less Balanced cohesion within family interactions, too.

Table 9

Chi-square and functions at group centroids of canonical discriminant functions

Wilks' Lambda	Chi-square	Sig.	Function 1	
.835	67.431	.000	Tendency to traditionalism toward educational roles	-.402
			Tendency to egalitarianism toward educational roles	.489

The values of the group centroids (average discriminant scores for each of the groups) range from - 0.420 among respondents with pronounced traditionalism toward educational roles to 0.489 among those respondents with more pronounced tendency to egalitarianism toward educational roles (Table 9). The discriminant function was performed for eleven factors, Wilks 'Lambda = 0.835, Chi-square = 67.431, $p < 0.01$.

Table 10

Means and structure matrix of canonical discriminant functions

	Tendency to traditionalism toward educational roles	Tendency to egalitarianism toward educational roles	F	p	Stand. Can. Disc. Func. Coef.
	Mean	Mean			
Balanced cohesion	26.7368	27.2267	1.041	.308	.457
Balanced flexibility	24.2488	23.9535	.475	.491	-.204
Disengagement	17.3014	17.6628	.731	.393	.361
Enmeshment	17.1435	16.0756	8.045	.005	-.046
Rigidness	18.5167	16.7326	17.519	.000	-.531
Chaoticity	16.5885	16.7093	.079	.779	.247
Family communication	37.6555	37.8372	.057	.812	-.294
Family satisfaction	37.2297	38.2500	1.563	.212	.435
Rosenberg self-esteem scale	35.8373	39.6453	26.395	.000	.755
Locus of control - externality	30.0861	27.6802	10.317	.001	-.236
Social self-efficacy	89.5120	88.3837	.429	.513	-.320

Based on all presented research data from table 1 to table 10, it is evident that individuals who are characterized by the egalitarianism toward gender roles may be discriminated by those with tendency to traditionalism toward gender roles, based on the intensity of different levels of family functioning (cohesion, enmeshment, rigidness, chaoticity, communication and satisfaction within family), overall self-esteem and of course externality-internality of locus of control.

Discussion and conclusion

The research findings obtained in this study unequivocally indicate that relationships stemming from the family context, along with current self-esteem and the external-internal locus of control, are significant constructs when examining individuals' attitudes towards gender roles. It has been demonstrated that there is a possibility of differentiation between individuals who hold egalitarian attitudes towards gender roles and those who possess traditional views, based on variables such as locus of control, self-esteem, and various dimensions relevant to family functioning, primarily.

Such research results, highlighting the significance of relationships within our family, are not unexpected when considering the viewpoints of numerous authors who emphasize that the modern social context views the family as an embodiment of unity and individuality, love and solidarity, primarily based on open and clear communication, roles shared through agreement, abilities, and inclinations – concepts that are affirmed by the notions of the contemporary family built on experiences and findings of systemic therapists regarding functional family relationships (Dragišić-Labaš, 2002).

Role changes are considered to be crucial indicators of the shift from a traditional to an egalitarian type of family, which indeed is a trend in the evolution of the modern family (Janković & Todorović, 2016). In this context, Whitaker suggests that healthy families can resist the pressures of the dominant male culture (Milojković et al., 1997). Some sources indicate that family relationships play a central role in shaping an individual over the course of life (Merz et al., 2009; Parke et al., 1989). Family members are linked in important ways through each stage of life and these relationships are an important source of social connection and social influence for individuals throughout their lives (Umberson et al., 2010). Family connections can provide a greater sense of meaning and purpose as well as social and tangible resources (Hartwell & Benson, 2007; Kawachi & Berkman, 2001).

In our research, balanced cohesion emerged as a significant factor in distinguishing individuals who hold egalitarian attitudes towards gender roles from those with traditional beliefs, which is in serious alignment with the assumptions that balanced levels of cohesion and flexibility are most suitable for healthy family functioning, while imbalanced levels of cohesion and flexibility are associated with problematic family functioning (Olson & Gorall, 2006).

Additionally, the findings indicated significant differences in the unbalanced aspects of flexibility between individuals with egalitarian attitudes and those with traditional beliefs towards gender roles, with higher levels of rigidity and chaos being more pronounced among those inclined towards traditional attitudes. All of this is consistent with the premise of authors like Olson and Gorall, who proposed in the Circumplex model of family functioning that a rigid relationship involves a dominant individual with high levels of control, limited agreements as most decisions are imposed by the “leader.” Rules are strictly defined and never change. A

chaotic relationship is characterized by unstable or limited leadership. Decisions are made impulsively and without sufficient thought. Roles are unclear and often shift from one member to another (Olson & Gorall, 2006). The research conducted by Matejević and Jovanović (2014) yielded interesting data. Namely, the findings imply that patriarchal and contemporary principles coexist side by side and that, in a very specific way, they define adolescents' perceptions that simultaneously aspire to be more contemporary while being enmeshed in patriarchal beliefs that have been passed down through generations. They concluded that transition contributes significantly to the development of a different value system and perception of parental roles, but that, on the other hand, the generational transfer of family culture has an impact on the traditional continuity, which is evident in students' perceptions. The results highlight the students' current views on how family's function and how parents should parent, which is crucial for their acceptance of parental roles in the future because they show a tendency toward an equitable distribution of family roles and capable parenting (Matejevic, Jovanovic, 2014: 551). Similarly, Matejević, Todorović, and Jovanović (2015: 194) also discuss the existence of stereotypes in our culture related to double standards and thus double criteria in assessing the behavior of men and women. Specifically, they highlight the tendency to critically evaluate the behavior of women who are mothers due to the presence of the stereotype that she is responsible and "to blame" for raising children. Because she is a mother, more is expected of her compared to fathers. It could be argued that the criticism of mothers' behavior stems from the traditionally established greater responsibility attributed to her upbringing and care of children, as well as the ingrained expectation that she fits better into that role, simply by following her maternal instinct. The transmission of such prejudices and expectations is somewhat understandable, given that traces of patriarchal culture still exist in Serbia and that the family is viewed as a system operating through transactional patterns consisting of repeated interactions that establish behavioral patterns.

The results related to unbalanced aspects of family cohesion showed that individuals with traditional attitudes are characterized by a significantly higher level of enmeshment within family relationships compared to individuals with egalitarian attitudes towards gender roles. As emphasized by Olson (2000), excessive enmeshment within the family represents extreme closeness and loyalty, where family members become highly dependent on each other (Olson, 2000).

An important finding of the research is the fact that based on the level of self-esteem and external locus of control, it is possible to distinguish between individuals who lean towards egalitarian attitudes towards gender roles compared to those who tend towards traditional attitudes. Self-esteem is significantly more pronounced among individuals with egalitarian attitudes, and additionally, they exhibit a dominant internal locus of control. Results of some studies in this field indicate that gender-roles' attitudes and stereotypes are closely associated with person's self-esteem. According to self-categorization theory, self-stereotyping occurs on all group relevant attributes or dimensions (Turner et al., 1987). Thus, positive gender role attitudes can promote self-esteem (Pryor, 1994; Oswald & Lindstedt, 2006).

However, the internalization of negative group stereotypes may threaten one's social identity and lead to a reduction in person's self-esteem (Katz et al., 2002). For the disadvantaged female group, internalization of the lesser value that women hold in society might lead to their negative personal evaluation of self, and it has been documented that girl begins to demonstrate lower self-esteem than do boy in adolescence (Katz et al., 2002).

Furthermore, it can be added that stereotypical gender roles can have a direct impact on the values upon which individuals' lives are based. When expectations about gender roles are in conflict with an individual's core values, they can create tension and hinder self-expression, while efforts to fulfill one's potential may be negatively influenced.

Examining the findings regarding differences in external-internal locus of control between individuals with egalitarian and traditional attitudes towards gender roles, similar relationships have been found in other studies (Chia, 1995; Hennecke, 2023; Minnigerode, 1976). Findings of Valentine (1999) indicate positive relations among locus of control and men's negative stereotypes of women who work, which suggests that men who feel a lack of personal control may oppose women working outside of their home. The results also indicate that men with greater personal control may be more accepting of women in non-traditional gender roles than men with an external locus of control.

Traditional beliefs regard women's appropriate role as homemakers and men's as breadwinners. On the other hand, egalitarian attitudes refer to a more equal distribution of professional and family life responsibilities between men and women. Gender role attitudes are a complex and multifaceted concept (Bazik, 2001). They can refer to many topics such as stereotypes about both genders, equality of opportunity in schooling and employment, proper roles in the family, division of household and childcare labor and acceptance of macro-level social change.

The concepts we develop regarding gender roles that aim towards egalitarianism as opposed to traditionalism are not just scientific facts and significant research material; they represent one of the most important achievements of modern society and create the foundation of what embodies justice, democracy, equality, and above all, righteousness, and humanity. Having in mind obtained result as well as tendencies of modern society, it seems that future educational initiatives should be oriented precisely towards fostering more democratic school culture. Within cross curricular learning and extracurricular activities from elementary school toward secondary school and forward learners should develop the awareness about the existence of prejudices and stereotypes, and their impact on the formation of people's attitudes and behaviour. Also, educational activities should be oriented toward the importance of overcoming prejudices and stereotypes and the efforts of teachers and other experts to equip students with cognitive tools. These tools can be a valuable resource for raising the awareness of young people about the modern family, but also the form of pedagogical culture necessary for functioning in the modern world. Besides that, various developmental programs of education and parenting programs can be of great benefit in terms of building the value system of young people, their attitudes,

and beliefs in accordance with contemporary social movements and tendencies, but also a good basis for equal consideration and treatment in terms of behavior, roles, and self-efficacy.

References

- Amato, P. R., & Booth, A. (1995). Changes in gender role attitudes and perceived marital quality, *American Sociological Review*, 60, 58-66.
- Bartolac, A., Kamenov Ž., Petrak, O. (2011). Rodne razlike u obiteljskim ulogama, zadovoljstvu i doživljaju pravednosti s obzirom na tradicionalnost stava, *Revija socijalne politike*, br. 2, str. 175–194, Zagreb.
- Bazik, N.A. (2001). *Gender Role Attitudes in Youth*. Noemi Enchautegui de Jesus, American University.
- Belić, M. & Jovanović, D. (2015). Povezanost između tradicionalne uloge žene i fizičkog nasilja u porodici. u Dimitrijević, B (ur.), *NISUN 4 - Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije* (77-86). Niš: Filozofski fakultet.
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 3. psychology and gender* (pp. 179-226). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bergh, J. (2006). Gender attitudes and modernization processes, *International Journal of Public Opinion Research*, 19, 5-23.
- Boehnke, M. (2011). Gender Role Attitude around the Globe: Egalitarian vs. Traditional Views, *Asian Journal of Social Science*, 39(1), 57-74. <https://doi.org/10.1163/156853111X554438>
- Bolzendahl, C. I. & Myers D. J. (2004). Feminist Attitudes and Support for Gender Equality: Opinion Change in Women and Men, 1974–1998, *Social Forces*, 84(2):759–790.
- Brooks, C. & Bolzendahl, C. (2004). The Transformation of Gender Role Attitudes: Socialization, Social-Structural Change, or Ideological Learning? *Social Science Research* 33,106–133.
- Brogan, D. & Kutner, N. G. (1976). Measuring sex-role orientation: A normative approach, *Journal of Marriage and the Family*, 38(1), 31-40.
- Bryant, A. M. (2003). Changes in Attitudes towards Women's Roles: Predicting Gender-Role Traditionalism among College Students, *Sex Roles*, 48,131–142.
- Chia, R. C., Moore, J. L., Ka Nei Lam, Chung, C. J. (1995). Locus of Control and Gender Roles: A Comparison of Taiwanese and American Students, *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 2, 379-393.
- Cassidy, M. & Warren B. (1996). Family Employment Status and Gender Role Attitudes: A Comparison of Women and Men College Graduates, *Gender and Society*,10, 312–329.
- Constantin, A. V. (2015). *Attitudes toward Gender Roles. Institutions, culture or/and individual factors shaping the attitudes towards gender roles?* (unpublished doctoral dissertation).

- Davis, S. N., & Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences, *Annual Review of Sociology*, 35, 87–105. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920>
- Dragišić-Labaš, S. (2002). Porodične uloge i mogućnost usmeravanja porodičnog sistema na tradicionalne obrasce življenja, *Engrami*, 24, 23-30.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex Differences in Social Behavior: A Social-Role Interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Fortin, N. M. (2005). Gender Role Attitudes and the Labour- Market Outcomes of Women across OECD Countries, *Oxford Review of Economic Policy*, 21, 416–438.
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., & López, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures, *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775.
- Haas, B. (2005). The Work-Care Balance: Is it Possible to Identify Typologies for Cross-National Comparisons? *Current Sociology*, 53, 487–508.
- Hatchman, B. G. (2010). *Women's gender role attitudes, career salience, and paid work-family conflict* (doctoral dissertation).
- Hartwell S. W., & Benson P. R (2007). Social integration: A conceptual overview and two case studies. In Avison W. R., McLeod J. D., & Pescosolido B. (Eds.), *Mental health, social mirror* (pp. 329–353). New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-36320-2_14
- Hennecke, J. The independent woman—locus of control and female labor force participation. *Rev Econ Household* (2023). <https://doi.org/10.1007/s11150-023-09650-0>
- Hoffman, L. W. (1989). Effects of Maternal Employment in the Two-Parent Family, *American Psychologist*, 44, 283–292.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press.
- Janković, I. & Todorović, J. (2016). Tradicionalno shvatanje rodnih uloga, subjektivno blagostanje i samopoštovanje, *Godišnjak za psihologiju*, Vol. 13, No. 15, pp. 7-20.
- Katz, J., Joiner, T. E., and Kwon, P. (2002). Membership in a devalued social group and emotional well-being: developing a model of personal self-esteem, collective self-esteem, and group socialization. *Sex Roles* 47, 419–431. doi: 10.1023/A:1021644225878
- Kawachi I., & Berkman L. F (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health-Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 78, 458–467. doi:10.1093/jurban/78.3.458
- Knudsen, K. & Wærness, K. (2001). National Context, Individual Characteristics and Attitudes on Mother's Employment: A Comparative Analysis of Great Britain, Sweden and Norway, *Acta Sociologica*, 44, 67–79.
- Krais, B. (2006). Gender, sociological theory and Bourdieu's sociology of practice, *Theory, Culture and Society*, 23(6), 119-134.
- Kulik, L. (2018). Explaining Egalitarianism in Gender-Role Attitudes: The impact of Sex, Sexual Orientation, and Background Variables, *Asian Women*, 34(2), 61-87. <https://doi.org/10.14431/aw.2018.06.34.2.61>

- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lee, K. S., Tufiş, P., & Alwin, D. F. (2010). Separate spheres or increasing equality? Changing gender beliefs in postwar Japan, *Journal of Marriage and Family*, 72, 184–201. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00691.x>
- Lynott, P. & McCandless, J. (2000). The Impact of Age vs. Life Experience on the Gender Role Attitudes of Women in Different Cohorts, *Journal of Women & Aging*, 12(1–2), 5–21.
- Matejević, M. & D. Jovanović (2014). How students estimate family relationships and competent parenting, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 149, 547-552. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.208>
- Matejević, M., J. Todorović & D. Jovanović (2015). Traditional and contemporary in assesment of family relationships of students of University of Niš. In: T. Petrović Trifunović, S. Milutinović Bojanić, & G. Pudar Draško (eds): *MIND THE GAP(S): Family, Socialization and Gender (185-196)*. Belgrade: Institute for Philosophy and Social Theory, Center for Ethics, Law and Applied Philosophy.
- Lindsey, L. L. (2015). *Gender roles: A sociological perspective*. London, UK: Routledge.
- Martin, C. L. (1990). Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles, *Sex Roles*, 22, 151-166. <https://doi.org/10.1007/BF00288188>
- Merz E.-M., Consedine N. S., Schulze H.-J., & Schuengel C. (2009). Well-being of adult children and ageing parents: Associations with intergenerational support and relationship quality. *Ageing & Society*, 29, 783–802.
- Milojković, M., Srna, J. & Mićović, R. (1997). *Porodična terapija*, Beograd: Centar za brak i porodicu.
- Minnigerode, F. A. (1976). Attitudes toward women, sex-role-stereotyping and locus of control, *Psychological Reports*, 38, 3, 1301-1304, doi: 10.2466/pr0.1976.38.3c.1301. MN: Life Innovations.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Family Systems. *Journal of Family Therapy*. 22(2), 144–167.
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2006). *Faces IV and the Circumplex model*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Olson, D. H., Gorall, D.M. & Tiesel, J. W. (2007). *FACES IV Manual*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Oswald, D. L., and Lindstedt, K. (2006). The content and function of gender self-stereotypes: an exploratory investigation. *Sex Roles* 54, 447–458. doi: 10.1007/s11199-006-9026-y
- Parke, R. D., MacDonald, K., Burks, V. M., Carson, J., Bhavnagri, N., Barth, J. M. & Beitel, A. (1989). Family and peer systems: In search of linkages. In K. Krippner and R.M. Lemer (Eds.), *Family systems and life span development* (pp. 65-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pfau-Effinger, B. (2004). Socio-historical paths of the male breadwinner model - an explanation of cross-national differences, *British Journal of Sociology*, 55(3), 377-399.

- Pryor, J., (1994). Self-esteem and attitudes toward gender roles: Contributing factors in adolescents, *Australian Journal of Psychology*, Vol. 46, 1, 48-52.
- Sjöberg, O. (2004). The Role of Family Policy Institutions in Explaining Gender-Role Attitudes: A Comparative Multilevel Analysis of Thirteen Industrialized Countries, *Journal of European Social Policy*, 14(2), 107–123.
- Serewicz, M. C. M., & Gale, E. (2008). First-date scripts: Gender roles, context, and relationship, *Sex Roles*, 58(3/4), 149-16.
- Todorovic, J. & Simic, I. (2014). Tradicionalno shvatanje rodnih uloga i komunikacija u porodici; u Dimitrijević B. (ur.): *NISUN 3 - Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici* (9-22). Niš: Filozofski fakultet.
- Turner, J. C., Turner, J., Hogg, M., Oakes, P., Reider, D., and Wetherell, M. (1987). Rediscovering the social group: self-categorization theory. *Basil Blackwell* 94, 1514–1516.
- Umberson D., Crosnoe R., & Reczek C (2010). Social relationships and health behavior across the life course, *Annual Review of Sociology*, 36, 139–157. doi:10.1146/annurev-soc-070308-120011
- Valentine, S. (1999). Locus of control as a dispositional determinant of men's traditional sex-role attitudes, *Psychological Reports*, 85, 3, 1041-1044.
- Vella, F. (1994). *Gender Roles and Human Capital Investment: The Relationship between Traditional Attitudes and Female Labour Market Performance*. London: Blackwell.
- Walby, S. (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice, *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 12(3), 321-343.

ISTRAŽIVANJE STAVOVA PREMA RODNIM ULOGAMA: ZNAČAJ PORODIČNIH ODNOSA, SAMOPOŠTOVANJA, LOKUSA KONTROLE I SAMOEFIKASNOSTI

¹Dušan Todorović, ²Dragana Jovanović

¹Departman za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

²Departman za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Apstrakt: U istraživanju su ispitivane razlike u egalitarizmu i tradicionalizmu u pogledu stavova prema rodnim ulogama kod studenata Univerziteta u Nišu. Stavovi su razmatrani u okviru četiri sociopsihološke kategorije: porodični odnosi, globalno samopoštovanje, socijalna samoeфикаsnost i eksternalnost lokusa kontrole. Ispitivana je i mogućnost da se na osnovu navedenih varijabli napravi distinkcija između ispitanika sa izraženim egalitarnim i ispitanika za izraženim tradicionalnim stavovima prema rodnim ulogama. Instrumenti: Skala stavova o rodnoj jednakosti (Ravlic & Raboteg-Šarić, 2002), Upitnik Faces IV (Olson & Gorrall, 2006), Skala self koncepta (Bezinović, 1988) i to subskale Samopoštovanje (Rosenberg scale) i skala Eksternalnosti/internalnosti lokusa kontrole, Skala socijalne samoeфикаsnosti – PSSE (Caprara & Steca, 2005). Uzorak istraživanja čini 390 studenata Univerziteta u

Nišu sa različitih fakulteta i različitih polja profesionalnih orijentacija, kako prirodnih tako i društveno-humanističkih nauka. Korišćene su analiza varijanse i kanonička diskriminaciona analiza. Rezultati su pokazali da osobe sa tendencijom ka egalitarnim stavovima prema rodnim ulogama karakteriše visok nivo kohezije i fleksibilnosti u porodičnom funkcionisanju, izraženije samopoštovanje i interni lokus kontrole, a sve to u odnosu na osobe sa tendencijom ka tradicionalnim stavovima prema rodnim ulogama. Shvatanja koja budemo gradili u pogledu rodnih uloga koja bi težila izgradnji egalitarizma nasuprot tradicionalizmu nisu samo naučna činjenica i značajan istraživački materijal, već predstavljaju jedan od najznačajnijih ostvarenja savremenog čovečanstva i čine temelj onoga što je personifikacija pravde, demokratije i jednakosti, a pre svega dobrote i ljudskosti.

Ključne reči: rodne uloge, egalitarizam naspram tradicionalizma, porodični odnosi, samopoštovanje, lokus kontrole

Primljeno: 2.11.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 5.12.2023.

EVOLUCIJA ODNOSA MAJKE I KĆERKE U ITALIJANSKOM FEMNIZMU DRUGOG TALASA

Aleksandra Đorđević¹

Fakultet savremenih umetnosti, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Apstrakt: Sa razvojem feminističkih emancipatorskih koncepata majčinska figura kao simbol patrijarhalne strukture koja se nastoji prevazići, postaje predmet kritike. Potraga za identitetom značila je otkrivanje ženske strane, koja je u patrijarhatu bila potčinjena i kojom se veoma dugo manipuliralo. Pristup u odnosu prema majci prošao je kroz mnoge promene, od odbijanja majke u kasnim šezdesetim godinama, kada je majka poimana kao deo autoritarnog sistema, do majke viđene kao žrtve represije, kako su je doživljavale feministkinje sedamdesetih godina. Krićka analiza filozofskih, mitoloških, religioznih i psihoanalitićkih teorija koje su povezale majćinstvo sa biologijom, prirodom i submisijom dovela je do promene poimanja majćinstva, te ono vremenom poćinje da se posmatra kao izvor kreativne inspiracije. U radu se najpre daje pregled osnovnih karakteristika italijanskog feminizma *drugog talasa*, kao i njegovih najistaknutijih predstavnica, a zatim rad nastoji da analizira evoluciju odnosa majke i kćerke, pre svega kroz postulate i razvoj feministićkog kontinentalnog talasa, a zatim i kroz uticaj koji su najznaćajnije feministkinje u Italiji ostavile na literarni korpus i kulturu ove zemlje.

Ključne reći: italijanski feminizam, majka, majćinstvo, ćerka

Drugi talas feminizma u Italiji

Premda nastaje pod uticajem amerićke kulture, ali i usled jaćanja evropske feministićke struje, sa kojom italijanski feminizam deli iste principe kada je reć o telu i jeziku, kao principe simbolićkog poretka žene, italijanski feminizam *drugog talasa* uspostavio se kao distinktivna struja koja preispituje predisponirane rodne uloge unutar drućtva i porodice. Naime, šezdesete godine su doba kada se na globalnom nivou preispituje drućtveni poredak i raspodela moći u okviru njega, dok je kraj ove decenije za gotovo ceo svet, pa i za Italiju, vreme kopernikanske drućtvene revolucije. Studentski protesti 1968. godine ispostavili su se kao izuzetno znaćajni za razvoj italijanskog feminizma, s obzirom na ćinjenicu da je za žene ućeće za protestima za studentska i graćanska prava 1968. i 1969. godine stvorilo teren

¹ aleksandra.djordjevic@fsu.edu.rs

za sticanje dragocenih iskustava u okviru političkog angažmana. Žene počinju da shvataju da zapravo nisu ravnopravne sa muškarcima ni u političkom smislu, niti u porodici, kao ni u obrazovanju, a da je privatni domen zapravo prvi stupanj ženske subordinacije. Relacija između ličnog i političkog postaje važna upravo zato što žene postaju svesne činjenice da problemi koje ima jedna žena, ima još mnogo drugih, te problem subordinacije nije više ličan, u sferi privatnog, već postaje političko pitanje društva u kojem se to dešava, pa i rešenje mora biti na nivou društva, dakle, politički čin. Upravo iz ove spoznaje rađa se krilatica feminizma *drugog talasa*: *Lično je političko*. Stoga je upravo emancipacija ženskog subjekta navela žene da napuste rodno mešovite grupe društvenopolitičkog angažmana i uspostave posebna feministička udruženja. Ova separacija smatra se izrazito značajnim faktorom za konstituisanje feminizma koji nadilazi tradicionalne forme militantne političke prakse.

Različita udruženja žena postojala su u Italiji i u prethodnim decenijama, poput Udruženja italijanskih žena – *UDI (Unione Donne Italiane)*, koje je nastalo tokom Drugog svetskog rata u okviru Pokreta otpora, međutim, krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina u Italiji se javljaju male ženske grupe koje su shvaćene kao glavna pokretačka snaga koja ima potencijal da izvede žene iz sistema u kome dominiraju muškarci. U Milanu se osnivaju prva udruženja koja nastaju spontanim okupljanjem poznanica, rođaka ili prijateljica. Za cilj imaju da osveste stanje ženske represije i potčinjenosti muškarcima, sa namerom da žene uspostave lični subjektivitet, imajući kao polaznu tačku same sebe ili druge žene, a krajnji cilj im je separacija – to jest ideja da žena misli kao subjekat, a ne kroz muški pogled. U ovim grupama žene osećaju da mogu slobodno i sigurno da razmenjuju svoja iskustva o braku, majčinstvu, seksu, dakle, da otvoreno i bez straha od osude razgovaraju o svim temama koje su pre toga predstavljale tabu. Koncept poverenja postaje ključna ideja ovih grupa, dok osnovnu karakteristiku specifičnu za formiranje ovih malih grupa predstavlja kapilarno decentralizovano delovanje bez ikakve formalne hijerarhijske strukture.

Delovanje ovih grupa promenilo je status žena ne samo u privatnoj sferi već na nivou celog društva u zakonskom smislu u dekadi koja sledi. Sedamdesete godine su period u kojem je donet niz zakona koji su umnogome promenili položaj žene u društvenom kontekstu. Pitanje razvoda i prava na legalni abortus, kao dve osnovne ideje za koje su se žene zalagale, percipirane su kao pitanja koja se tiču građanskih prava. Feministkinje su abortus shvatale kao borbu za oslobođenje od eksploatacije ženskog tela i majčinstva, koje ženu vezuje za kuću u okviru porodice, koja se, pak, razotkriva kao primarni vid subordinacije žena. Na samom početku decenije, 1970. godine usvojen je zakon o razvodu, koji stupa na snagu nakon referenduma tri godine kasnije. Godine 1971. ukinuta je zabrana deljenja informacija o kontracepciji, koja je usvojena 1926. godine, pa postaje dozvoljena upotreba kontraceptivnih pilula. Porodični zakon o jednakosti supružnika donet je 1975. godine (Benedetti, 2007: 75). Za razliku od pitanja seksualnosti, o kojem se mnogo teoretisalo u feminističkim krugovima, pitanje ženskog tela je zadobilo i politički aspekt nakon usvojenog čuvenog Zakona 194 o abortusu 1978. godine.

Period godina olova², izrazito turbulentnog razdoblja terorističkog nasilja sedamdesetih i osamdesetih godina prekinuo je talas borbe za ženska prava u Italiji, ali devedesetih godina ponovo se javljaju tendencije osnaživanja ženskog pokreta u domenu kulturoloških manifestacija u društvu. Kao posledica toga, feminizam u Italiji se kapilarno inkorporirao u društvene pore, što za posledicu ima mnoštvo žena koje imaju svest o svom identitetu i sopstvenoj vrednosti koja nije relaciona u odnosu na neku mušku figuru. Iako je i dalje broj žena u sferi javnog delovanja u Italiji ispod evropskog proseka, situacija je znatno bolja nego prethodnih decenija. Poslednjih godina se feministički pokret u Italiji velikim delom bavi predstavom žena u medijima i zloupotrebom ženskog lika i tela kao objekta konzumističkih afiniteta auditorijuma, dok akademski feminizam proučava sve veći ženski književni korpus na literarnoj sceni Italije.

Feminističke „majke” u Italiji

Kao najuticajnija ličnost italijanskog feminizma sedamdesetih godina ističe se Karla Lonci (Carla Lonzi), radikalna feministkinja, osnivačica grupe *Rivolta femminile (Ženska pobuna)* u Milanu i veoma značajna teoretičarka drugog talasa feminizma u Italiji. Autorka je prvog italijanskog feminističkog manifesta *Pljunimo na Hegela: Klitoralna i vaginalna žena (Sputiamo su Hegel: La donna clitoridea e la donna vaginale)*, visprene, oštre i smele kritike položaja žena u društvu. Prema Lonci, postoji problem razumevanja ženskog zadovoljstva i seksualnosti u kulturi u kojoj je klitoris tabu, te govoreći o klitoris, Lonci zapravo kritikuje heteronormativne konstrukcije roda i seksualnosti zasnovane na psihoanalizi, otkrivajući kako autonomna ženska seksualnost, ona koja je nezavisna od reprodukcije, može biti početna tačka za različite vrste subjektiviteta. Karla Lonci *pljuje na Hegela* smatrajući da je naturalizovao seksualne razlike i koncipirao ih kao puko prihvatanje ženske „pasivnosti” u prirodnom poretku muške supremacije (Lonzi, 1974: 30–31). Ona takođe kritikuje marksizam zbog neuspeha da prepozna rodnu subordinaciju pre klasne (Lonzi, 1974: 28–29).

Druga veoma važna figura u razvoju italijanskog feminizma je Adriana Kavarerero (Adriana Cavarero), koja je zajedno sa Luizom Muraro (Luisa Muraro) osnovala kultnu žensku grupu *Diotima*, a njihove debate o seksualnoj razlici i konstrukciji feminističke alternative rodno uslovljenog jezika, kojim dominiraju maskuline paradigme, oblikovale su savremenu feminističku misao u Italiji. U delu koje se bavi filozofijom naracije *Ti koja me gledaš, ti koja pripovedaš o meni* (2007) (*Tu che mi guardi, tu che mi racconti*) Adriana Kavarerero se fokusira na ontološku kategoriju rođenja, umesto na, do tada mnogo obrađivani, koncept smrti, navodeći da [...] tokom cele istorije zapadne filozofije prisutna je jedinstvena ideja o svojevrsnom afinitetu smrti i same filozofije (Arendt, 1987: 162). Kavarerero, poput Hane Arent,

² Uglavnom mladi, sa idejama nasilne revolucije, kako levičari, tako i desničari, postavljali su bombe u ustanove i na javna mesta kako bi stradali ljudi bliski režimu: političari, policajci, sudije, javne ličnosti. U borbama protiv režima, ali i međusobnim borbama desnice i levice stradalo je tokom ove dve decenije više stotina ljudi (Đorđević 2021: 15).

na čije se filozofske koncepte često naslanja, predlaže da se naglasi koncept rođenja, momenat relacionog prepoznavanja i da se ponudi revolucionarna perspektiva koja omogućava preokretanje strukture zapadne filozofije, koja nas uči da se rađamo ni iz čega i odlazimo u ništavilo. U zapadnoj filozofiji, koja favorizuje metafizički aspekt, Kavarero vidi srž problema, jer ne potičemo iz ništavila, već od majke (Cavarero, 1993: 19).

Dok se Adriana Kavarero bavi kritičkim dijalogom sa zapadnom filozofskom tradicijom, Luiza Muraro nastoji da potpuno zaobiđe tu mušku tradiciju. Ova veoma uticajna i plodonosna feministkinja ima za cilj da stvori potpuno žensku genealogiju misli koja objašnjava homoseksualnu ljubav kao privilegovan način da se otkrije filozofska istina. U svom delu *Simbolički poredak majke* (1991) (*L'ordine simbolico della madre*) Muraro se distancira od feminističke teorije i prakse lakanovskog simboličkog, kao i od Frojdrovog uticaja na savremene teoretske paradigme, u nastojanju da razobliči univerzalne spoznajne muške koncepte koji se tradicionalno poimaju kao neutralni. Muraro analizira „majke i filozofe” provokativnom tvrdnjom da je taj odnos zasnovan na činjenici da su filozofi *pojeli* svoje majke: *Proždiranje majke je metafora, ali ne sasvim. Pre svega zato što je žena dala život svima nama, uključujući filozofe. Mi smo isisavali vitamine, kalcijum, snagu, vreme, pažnju i misli od nje. Drugo, jer su u patrijarhalnom društvu muškarci, uključujući filozofe, osim možda cinika, uvek jeli više i bolje od žena, uključujući majke* (Muraro, 2001: 147). Analizirajući najpoznatiji banket u istoriji filozofije – Platonovu *Gozbu*, Muraro promišlja odnos Diotime, Platona i Sokrata, u kojem Diotimine misli bivaju suptilno oduzete i implicitno figuriraju kao maska Platonovih misli (Muraro, 2001: 148). Autorka u svom radu nastoji da poveže društveni i simbolički poredak, naglašavajući politički značaj maskulinog metajezika koji upravlja svetom. Prema Luizi Muraro, simbolički poredak po kojem jezik treba koristiti jeste simbolički poredak majke po kojem je matrica života za nas matrica reči (Muraro, 1991: 40). Naslanjajući svoja promišljanja na stavove ikone francuskog feminizma *drugog talasa* Liz Irigare (Luce Irigaray) vezane za kritiku lakanovske psihoanalitičke teorije i falogocentrizma, Muraro iznosi ideju da je figura majke ključna za razumevanje funkcionisanja falogocentrizma u simboličkom poretku patrijarhalnih društava, jer je majka ona koja daje život, dok je otac onaj koji obezbeđuje pristup diskurzivnoj i normativnoj dimenziji. Ono što Irigare i Muraro tvrde jeste da je patrijarhalni simbolički poredak uspostavljen i reprodukovano putem jezika, pa, svojim feminističkim delovanjem, one nastoje da dekonstruišu falocentrične strukture, stvarajući jezik kojem je žena u centru, kao i simboličku sferu koja slavi ono što je žensko, umesto da ga prezire i potcenjuje (Restaino, 2002: 3–77).

Karla Lonci, Adriana Kavarero i Luiza Muraro, „sveto trojstvo” italijanskog feminizma, ostavile su neizbrisiv trag ne samo u akademskoj sferi svog delovanja već su svojim visprenim i inspirativnim delovanjem u okviru ženskih udruženja, grupa i tribina počele da ohrabruju uspostavljanje ženske *samospoznanje* (autocoscienza), kao i koncepta *poverenja* (affidamento) jedne žene drugoj, te implementirajući svoju ideologiju u malim ženskim udruženjima pokrenule talas koji će zauvek promeniti konzervativno italijansko društvo. Njihovo delovanje snažno je uzdrimalo

i dalje prisutne fragmente fašističke ideologije koji su istrajavali u percepciji žene kao „mašine za rađanje”, dok su Italijanke rado prihvatile ove promene u nastojanju da budu deo ravnopravnog ili barem ravnopravnijeg društva.

Evolucija odnosa prema majci i majčinstvu

Krajem XIX veka italijanska literarna scena svedoči revolucionarnom talasu koji se ogleda u sve većem broju spisateljica, koje su iz kanona bile odsutne još od pozne renesanse. Ova promena povezana je sa znatno većom ženskom čitalačkom publikom, što se dovodi u vezu sa uvođenjem Kasati zakona³ iz 1859. godine, koji je predviđao obavezno osnovno obrazovanje za decu oba pola. I dok je u tom periodu nepismenost žena prelazila osamdeset procenata, početkom XX veka već je pala na pedeset procenata (Benedetti, 2007: 113). Od početaka XX veka, a posebno od Drugog svetskog rata do sedamdesetih godina, italijanska književnost obiluje delima koja kao centralnu figuru imaju majku, njeno poštovanje, безусловnu ljubav i predanost deci. Međutim, postoje i dela u kojima je figura majke i ideja majčinstva opisana drugačije. Laura Benedetti navodi roman *Proždrljivci (I divoratori)* (1910) Ane Vivanti (Annie Vivanti), izuzetne i veoma plodonosne književnice, koja je pisala kako na italijanskom, tako i na engleskom jeziku, kao odličan primer didaktičkog romana, koji pokazuje kako je ženski talenat osuđen na nestajanje kada žena postane majka – kada bude *proždрана* od strane deteta (Benedetti, 2007: 23). Zatim, u periodu između dva rata, kontroverzna novinarka, književnica i politička aktivistkinja Fausta Čalente (Fausta Cialente) piše o borbi između identiteta žene i majke, a njena knjiga *Natalia* (1930), u kojoj je protagonistkinja nesrećno udata lezbijka, donosi joj prvo veliku nagradu, a onda, pod uticajem fašističke ideologije, biva zabranjena u Italiji. Značajan trag ostavila je veoma popularna i čitana autorka Natalija Ginzburg (Natalia Ginzburg), koja u mnogim svojim romanima opisuje materinstvo koje *konzumira* ženu, kao i neželjenu trudnoću, njene posledice i neutaživu bol zbog gubitka deteta. Elza Morante (Elsa Morante) spisateljica je koja je izuzetno zapažena na italijanskoj literarnoj sceni XX veka, posebno zahvaljujući svom romanu *Varka i čarolija (Menzogna e sortilegio)* (1948), upravo zbog nekonvencionalnog pristupa temi majčinstva i prikaza koji majčinstvo prati od ideje poštovanja, pa do ideje sirove uzvišenosti, gotovo animalne, sve do spiritualnog, nadljudskog odnosa majke prema deci.

Uzevši u obzir da je društvena struktura prevashodno ženama nametala brigu i odgovornost za odgajanje dece, emancipacija žena šezdesetih i sedamdesetih godina, novoosvojena seksualna sloboda i deljenje iskustava u sigurnom okruženju, stvaraju oklonosti u kojima majčinstvo, sasvim logično, postaje nekompatibilno sa feminističkom svešću. Ideja majčinstva neretko se poistovećivala sa okolnostima u kojima su žene submisivne, trpe verbalno ili psihičko nasilje, pa se koncept osvešćene nezavisne žene javlja u vidu žene koja zazire od majčinstva, jer je ono usko

³ Legge Casati – zakon koji je dobio ime po ministru prosvete Gabriju Kasatiju (Gabrio Casati) koji je, nakon ujedinjenja Italije, uveo reforme u obrazovni sistem Italije – *Il sistema scolastico italiano* (Fadiga Zanatta, 1976, 58–59).

povezano sa tradicionalnom porodičnom strukturom u kojoj su žene uvek potčinjene. S obzirom na uticaj koji je manifest *Pljunimo na Hegela* imao u Italiji početkom sedamdesetih godina, majčinstvo počinje da se percipira kao opasno iskustvo puno konflikata i anksioznosti, inspirišući važnu debatu u ženskim intelektualnim krugovima: *Biti majka znači biti lišena produktivnosti i moći. Majčinstvo kao mit i kao nametanje društvene sudbine žene, kao jedine uloge koja je ispunjava i usrećuje je prva prepreka na putu za oslobođenje. Odavde moramo da počnemo* (Benedetti, 2007: 86). Ipak, upravo zahvaljujući deljenju svojih iskustava, žene postaju svesne da uzrok zbog kojeg se osećaju zarobljenim u ulozi majke leži upravo u patrijarhalnom sistemu, koji funkcioniše tako što zarobljava samo jednog roditelja ili prema rečima Karle Lonci: *Nije dete ono koje nas je zarobilo, već otac* (Lonzi, 1974: 42).

Paralelno sa razvojem feminističkih emancipatorskih koncepata, majčinska figura kao simbol patrijarhalne strukture koja se nastoji prevazići, postaje predmet kritike. Naime, potraga za identitetom značila je otkrivanje ženske strane, koja je u patrijarhatu bila potčinjena i kojom se veoma dugo manipuliralo. Stoga feministička kritika počinje da postavlja pitanje odnosa majke i kćerke. Dok je majčinstvo u italijanskoj književnosti prikazano gotovo isključivo iz perspektive sina, te svedeno na figuru безусловne ljubavi i odanosti (Elwell 2016: 238), odnos majke i kćerke pokazuje znatno kompleksniju strukturu. Ovim odnosom u italijanskoj književnosti bavile su se kritičarke Laura Benedetti (Laura Benedetti), Adalđiza Đorđo (Adalgisa Giorgio) i Patricija Sambuko (Patrizia Sambuco), analizirajući ulogu majke u životu žene, kao i pojam kćerkine averzije prema njoj.

Laura Benedetti u delu koje obrađuje odnos prema majci u italijanskoj književnosti dvadesetog veka *Tigrica u snegu* (2007) (*Tigress in the snow*) navodi da su feminističke tekstove sedamdesetih godina dvadesetog veka pisale upravo autorke – kćerke, koje su se generacijski bunile protiv svega što su njihove majke predstavljale (Benedetti, 2007: 94), navodeći četiri primarna razloga zbog kojih feministkinje odbacuju majku. Pre svega, percepcija majčinstva kao esencijalno patrijarhalne konstrukcije, zatim nelagodnost vezana za nedostatak kontrole u majčinstvu, strah od promena tela (somatofobija) u trudnoći, ali i u dojenju, što i doslovno zarobljava žene u domenu njihovih tela, i najzad, ambivalentan odnos prema moći i autoritetu (Benedetti, 2007). Kao amalgam ovih razloga javlja se percepcija majke – kako sopstvene majke, tako i majčinstva uopšte – kao prepreke na putu emancipacije. Međutim, otpor prema majci posledično je ostavio prazninu koju su feministkinje nastojale da ispune idealizovanim sestinstvom, koje upravo zbog toga postaje dominantan model relacije između feministkinja.

Pristup u odnosu prema majci prošao je kroz mnoge promene, od odbijanja majke u kasnim šezdesetim godinama, kada je majka poimana kao deo autoritarnog sistema, do majke viđene kao žrtve represije, kako su je doživljavale feministkinje sedamdesetih godina. Ilejn Šouvolter (Elaine Showalter), jedna od najuticajnijih američkih feministkinja, u svojoj knjizi o značaju feminističkog intelektualnog nasleđa navodi da je učešće u ženskim grupama ključni aspekt za razvoj samosvesti i osveščivanje ideje majčinstva i odnosa prema njemu: *Prevažodno, pričamo o tome kako ne želimo da budemo poput naših majki, koje, mi verujemo, nisu znale šta žele.*

A šta mi želimo? Pojedini nam nisu jasne, ali ideja se zasniva na preuzimanju kontrole nad svojim životom [...], a poenta naše grupe je da vidimo kako da pomognemo jedna drugoj, a da ne budemo žrtve (Showalter, 2001: 270). Sredinom sedamdesetih godina italijanski feminizam okrenuo se psihoanalizi i posledično tome reevaluciji majčinske figure. Ovaj zaokret, prema Patriciji Sambuko, predstavlja značajan odmak od američkog uticaja koji se ogleda u samospoznaji i deljenju zajedničkih iskustava, a približavanje francuskim feministkinjama, po čijim stanovištima je osnova odnosa među ženama zasnovana na snažnim rodnim razlikama (Sambuco, 2012: 32).

Psihoanalitički pristup u odnosu prema majci predstavlja početak feminističkog rada na odnosu majka–kćerka, koji će postati krucijalan u narednim dekadama. Psihoanaliza se doživljava kao sredstvo oslobođanja od stega koje je nametnuo patrijarhat i u tom kontekstu figura majke je viđena kao poreklo konflikta između odbijanja majke i poimanja gubitka koji to odbijanje predstavlja. Premda su mnoge Frojdove teorije smatrane kontroverznim, čak i od strane njegovih sledbenika, kod feministkinja najveće negodovanje izaziva teorija „Anatomija je sudbina”, to jest Frojdova ideja da je rod primarna determinanta karaktera. Naime, Keren Horni (Karen Horney), nemačka psihoanalitičarka koja se zalagala za prava žena, na primer, navodi da su žene primorane da svoje živote žive kroz muževe i decu, jer su uskraćene za pravu moć priznanja, naglašavajući da se žene ne osećaju inferiorno u odnosu na muškarce zbog neke univerzalne determinante, poput „zavisti na penisu”, kako tvrdi Frojd, već smatra da želja da se bude muškarac može biti sublimat svih onih kvaliteta i privilegija koje se u našoj kulturi smatraju maskulinim, poput snage, hrabrosti, nezavisnosti, uspeha, seksualne slobode, prava na izbor partnera (Horney, 1939: 108). Patricija Sambuko u delu *Telesne veze: Odnos majka–kćerka u italijanskoj literaturi dvadesetog veka koju su pisale žene* (2012) (*Corporeal Bonds: The Daughter-mother Relationship in Twentieth Century Italian Women's Writing*) tvrdi da postlakanovski mislioci baziraju svoje teorije na revizionističkoj analizi Frojdove teorije, preispitujući odnos majka–kćerka i smatrajući ga fundamentalnim za razvoj ženskog subjektiviteta. S obzirom na to da ulazak lakanovskog simboličnog ima uporište u vizuelnoj percepciji i žensku frustraciju objašnjava nedostatkom penisa, supremacija muškog subjekta i nihilizacija žena posledica su lakanovskog koncepta falusa interpretiranog kao primarnog označitelja. Lakanova teorija falusa omogućava subjektu usvajanje jezika kroz logiku i sposobnost imaginacije, čineći ih fundamentalno patrijarhalnom strukturom oličenom u muškoj autonomiji koja se ogleda u mogućnosti artikulacije i racionalnosti (Sambuco, 2012: 12–14). Preispitivanje Lakanovih konceptata u feminističkoj kritici, zajedno sa dekonstrukcijom fiksiranih konceptata gde se i sam falus smatra transcendentalnim označiteljem, dovodi do promišljanja ženskog subjektiviteta, ali bez fokusiranja prvenstveno na ulogu majke u odrastanju deteta, već na telo kao značajnu formu u ekspresiji ženske kognitivne moći u cilju izazivanja neprikosnovenog lakanovskog poretka simboličkog. Najpoznatija predstavnica francuskog femnizma drugog talasa Elen Siksu (Hélène Cixous) ostala je zapamćena po tome što je poseban značaj pridavala telu žene u konceptu koji je nasloвила *écriture féminine* (žensko pismo), naročito se fokusirajući na ulogu

majčinog tela koje je bilo potisnuto u patrijarhatu. Tekst i majčinstvo su usko povezani za Siksu koja takođe koristi metaforu „belo mastilo” za majčino mleko kao formu koja nadilazi patrijarhat. Sa druge strane, prema Juliji Kristevoj, još jednoj značajnoj feministkinji kontinentalne struje, majčino telo i majčinska moć predstavljaju izvor straha, pretnje i užasa koji oživljavaju kompleks kastracije. Ipak, Patricija Sambuko primećuje da u analizi majčinstva Kristeva zanemaruje ženu kao subjekat, jer samo kada kćerka postaje i sama majka, Kristeva modifikuje njihov odnos u majka–majka, čime se zapravo subjektivitet kćerke sasvim izostavlja (Sambuco, 2012: 18) – *Rađajući dete, žena stupa u kontakt sa svojom majkom, ona postaje, ona je svoja sopstvena majka; one su isto u različitom* (Kristeva, 2002: 305).

Preokret

Perspektiva iz ugla kćerke koja je obeležila feminizam sedamdesetih godina, kritička analiza filozofskih, mitoloških, religioznih i psihoanalitičkih teorija koje su povezale majčinstvo sa biologijom, prirodom i submisijom dovela je do promene poimanja majčinstva. Ono prestaje da bude percipirano isključivo kao izvor opasnosti koja može da uruši ženin potencijal ili biološki faktor koji ga ograničava u patrijarhalnom poretku stvari, pa majčinstvo počinje da se posmatra kao izvor kreativne inspiracije. Mržnja prema majci je, kaže Ileana Șoulvoter, metafora mržnje prema sebi, te ženska literatura mora da pravaziđe matrofobiju i da se otisne u pravu potragu za majkom. Naime, kada i sama postane majka, kćerka shvata veličinu žrtve koju je njena majka morala podneti kako bi je odgajila, pa, umesto da se oduži majci, osećaj krivice kćerka kompenzuje predajući se u potpunosti svom detetu. Jedini način da se prekine ova genealogija je da kćerka, u nastojanju da pronađe sebe, umesto da replikuje svoju majku, prekine ovaj lanac tako što neće, poput svoje majke, ponoviti proces samoponištenja. Liz Irigare, na primer, smatra da odnos majka–kćerka mora da pređe u reciprocitet u kome nije samo majka ona koja daje. U tom smislu moramo se pozdraviti sa majčinom svemoćnošću, te uspostaviti odnos reciprociteta sa majkom, gde bi ona isto tako mogla biti naša kćerka (Irigare u Sambuco, 2012: 43). Na ovako veliku promenu feminističkih stavova koja je evidentna osamdesetih godina, tvrdi kritičarka Lezli Elvel (Leslie Elwell), uticali su upravo tekstovi o majčinstvu Andiane Kavarero i Liz Irigare, u kojima veza sa majkom ne predstavlja više teret, već izvorište iz kojeg bi žena mogla da pronađe sopstveni jezik (Elwell, 2016: 214–242). Koncepti koje iznosi Liz Irigare snažno su uticali na italijanski feminizam i ideje vezane za telo i subjektivitet. Naime, ona proširuje diskurs o majčinskom uz malo ležernije koncepte od onih koje postavljaju Elen Siksu i Julija Kristeva. Za nju odnos majke i kćerke predstavlja uporište za preispitivanje i identifikaciju ženskog subjekta (Sambuco, 2012: 22) i postaje ključan za razvoj novog i pozitivnog osećaja subjektivnosti. Irigare ne nastoji da konstruiše genealogiju majki, već da uspostavi matrilinearni poredak koji je i horizontalan i vertikaln i ne svodi ženu na medijatorku u svetu muškaraca, već pokušava da stvori sistem u kojem žena može biti vrednovana kao subjekat. Telo majke predstavlja snažnu vezu na relaciji majka–kćerka, ali i žena–žena, s tim što ovo jedinstvo Irigare ne vidi kao fuziju identiteta, jer telo

kćerke nije niti suprotnost niti kopija majčinog (Sambuco, 2012: 26). Stoga, uticaj lakanovske teorije i koncepata koje iznosi Liz Irigare figuri majke pripisuju novu, značajniju dimenziju. Na majku se više ne gleda kao na žrtvu patrijarhata, već joj se pripisuju vrednosti, znanja, iskustva i psihološko bogatstvo (Sambuco, 2012: 33). Adriana Kavarero, naslanjajući se na ideje telesnosti i majčinog tela (*corps-à-corps*), u svojim delima ističe relaciju između majke i kćerke i, poput Irigare, kritikuje patrijarhat upravo zbog ideje matricida, kojim su filozofi poništili generativnu moć koju ima majčinska figura, uskrativši joj time mogućnost mislećeg subjekta. Stavljanje majke u centar kćerkine potrage za Sobom, smatra ona, znači osvestiti suštinsku ideju bića, a to je činjenica da je rođena kao žena, iz majčinog tela. Pogled majke u kćerki je pogled žene u ženi. Sopstveni pol za ženu predstavlja horizont njenog prepoznavanja, pa vizuelni aspekt komunikacije vraća one delove fragmentiranog ženskog identiteta koje je rasulo patrijarhalno društvo, jer se komunikacija među ženama uspostavlja pre svega suočavanjem životnih priča, a ne konfliktom velikih ideja (Violi, 1986: 64). Odnos sa majkom, zaključuje Adriana Kavarero, formira osnovu za odnose sa drugim ženama, a takva relacija predstavlja uporište ženskog sociopolitičkog poretka (Elwell, 2016: 242).

U poslednjoj dekadi XX veka, u feminističkim krugovima pažnja je usmerena na simboličku vrednost koju materinstvo nosi. Kao najznačajnija figura na italijanskoj feminističkoj sceni ove decenije svakako se ističe Luisa Muraro. Rekonstruišući putanju koja ju je odvela do odbijanja figure majke, Muraro polemiše sa konceptima koje iznose Irigare, Kristeva, Hegel, Lakan, Ejdrjen Rič, u nastojanju da pojasni postulate zapadne filozofije koji su je udaljili od figure majke. Njena knjiga *Simbolički poredak majke (L'ordine simbolico della Madre)* smatra se izrazito značajnim delom italijanske feminističke kritike, koje je izvršilo veliki uticaj na razvoj kontinentalnog feminizma. Ona tvrdi da su i feminizam i patrijarhat uzrokovali devaluaciju majčinske figure, pa insistira na otkrivanju ženske genealogije. Naime, tvrdeći da je majka jedina figura koja može da garantuje kćerkino mesto u svetu, otvoreno se suprotstavlja frojdovskim i lakanovskim stavovima, gde simbolički poredak oličen u jeziku, zakonu i civilizaciji potiče od oca, te je neophodno psihološki i emotivno odvojiti se od majke ili rečima Julije Kristeve – *Matricid je prvi korak na autonomiji, sine qua non naše individualizacije* (Kristeva, 1989: 38). Muraro u *Simboličkom poretku majke* tvrdi da, s obzirom na činjenicu da je majka osoba od koje učimo da govorimo, vrhovni jezički autoritet mora biti neodvojiv od majke, a ne od oca (Sambuco, 2012: 40). Smatrajući da moramo da nađemo svoju ranu ljubav prema majci, Muraro uvodi *dobro poznati i divni fenomen koji dozvoljava zamenu biološke majke drugom individuumom, ne menjajući nužno odnos majka–dete* (Muraro, 1991: 55). Time ona zapravo uvodi izrazito značajan koncept italijanskog feminizma – *affidamento*, ideju *poverenja* jedne žene drugoj, distancirajući se od prakse jednakosti koju definiše muška tradicija, dok se istovremeno fokusira na potrebu da istraži i analizira pozitivne ženske vrednosti u cilju zajedničkog prevazilaženja poteškoća u društvu. Praksa *poverenja* uspostavlja paradigmu žensko-ženskog odnosa kroz relaciju između slabije i jače žene tako što reflektuje odnos majka–kćerka, gde manje iskusna žena dobija mentorku koja je vodi u istraživanju seksualnih razlika. To je neravnotežan odnos

u kojem „majka” i „kćerka” formiraju ženski simbolički poredak koji akcenat stavlja na majku, odbijajući muški simbolički poredak oca, na kojem se zasnivaju binarne podele. Praksa poverenja predstavlja relacioni čin koji aktivira relacioni subjekat čineći ga performativnim činom koji istovremeno menja osobu koja dela i kontekst u kojem se taj čin izvodi. Za Muraro, potraga za ženskim subjektivitetom može da se dogodi samo među ženama, jer muškarac kao relaciona tačka polazišta može da dovede do gubitka ideje sopstva (Muraro, 2018: 6).

Luiza Muraro bila je i jedna od osnivačica *Milanske ženske knjižare (Libreria delle donne di Milano)*, osnovane 1975. godine, a za razliku od pariskih ženskih knjižara, u ovoj knjižari objavljuju se samo dela koja su pisale žene. *Milanska ženska knjižara* predstavljala je kultno mesto italijanske feminističke scene, gde su se razmenjivali teorijski i filozofski uvidi feminizma razlike. U pamfletu *Majke svih nas (Le madri di tutti noi)*, koji Milanska ženska knjižara objavljuje 1982. godine, kaže se da je koncept *poverenja* među ženama nastao kada su žene počele da traže simboličku medijaciju, to jest, znake rodne razlike u romanima koje su napisale žene. Čitajući literaturu koju su pisale žene, počele su autorke omiljenih tekstova da nazivaju „majke (svih nas)” (De Lauretis, 1990: 109).

U knjizi koja se bavi literarnim uticajima na žensko književno stvaranje u dvadesetom veku naslovljenoj *Mnoštvo žena, Izazovi savremenog italijanskog romana (2008) (A Multitude of Women, The Challenges of the Contemporary Italian Novel)* Stefaniya Lukamante (Stefania Lucamante) analizira pojam *affidamento* u kontekstu literarnog poverenja jedne žene drugoj. Time što uspostavljaju odnos sa svojim prethodnicama spisateljicama pri čemu se izvesni ženski likovi ponavljaju u drugom obliku, književnice omogućavaju uspostavljanje sistema koji je suprotan androcentričnom, što direktno korelira sa poboljšanjem pozicije žena u društvu (Lucamante, 2008: 29). Lukamante smatra da književnice, posebno osamdesetih godina, preispitujući odnos majka–kćerka, biraju da svoj subjektivitet uspostave, ne u odnosu na biološku, već na literarnu majku. Efekat ogledala koji se javlja između literarne majke i kćerke ne reflektuje kompetitivnost i rivalstvo, već saučesništvo i poverenje od kojeg kćerka ima koristi, dok se na majku gleda kao na literarni uzor.

Zaključna razmatranja

Šezdesete i sedamdesete godine XX veka predstavljaju period velikih političkih promena koje su se značajno odrazile na položaj žena i njihova prava u novom društvenom poretku. Feminizam *drugog talasa* u Italiji izrodio se iz studentskih i građanskih protesta krajem šezdesetih godina, ali se brzo izdvojio kao pokret žena za ravnopravnost sa muškarcima na socijalnom, pravnom i ekonomskom planu. Italijanski feminizam ovog doba karakteriše formiranje malih ženskih grupa u kojima se slobodno i bez straha od osude dolazilo do izvesnih spoznaja koje su ženama omogućavale da izgrade svoj subjektivitet koji se, možda prvi put, ne formira u odnosu na muškarca – oca, brata, muža, sina, već pričajući *jezikom*

gorčine svoju priču drugoj ženi, žena svoj subjektivitet gradi relaciono u odnosu na drugu ženu. Kako su žene u okviru ovih grupa postale svesne da zlostavljanje ili ugnjetavanje koje doživljava jedna žena, liči ili je istovetno subordinaciji koju trpe mnoge žene, prirodno se nametnulo saznanje da je za poboljšanje položaja žena potrebno izaći iz sfere privatnog time što će pitanje diskriminacije postati javno pitanje. Svojim aktivnim delovanjem u nameri da promene svoj položaj, italijanske feministkinje zapravo predstavljaju oličenje maksime drugovalnog feminizma – *Lično je političko*. Naime, sedamdesetih godina ova ženska udruženja, osim kulturološkog, imala su i značajno političko delovanje i dovela su do promene i uvođenja brojnih zakona koji su ženama omogućili znatno lakšu egzistenciju, poput zakona o razvodu, o pravu na kontracepciju, abortus, kao i zakona protiv porodičnog nasilja, kao primarnog vida ženske subordinacije u rudimentarnom patrijarhalnom poretku muške dominacije.

Najuticajnije feministkinje ovog perioda u Italiji – Karla Lonci, Adriana Kavarero i Luiza Muraro delovanjem u svojim feminističkim grupama, ali i kantskim delima u sferi akademskog feminizma, doprinele su promeni paradigme majke i majčinstva kao zatvora koji, i doslovno i figurativno, ograničava ženu na domen privatnog. Ovaj rad nastojao je da predoči kako je *drugovalni* feminizam uticao na promenu odnosa prema majci i majčinstvu, kako u literarnom, tako i u sociokulturološkom domenu. Evolucija percepcije majke prošla je sa razvojem emancipatorskih feminističkih koncepata kroz nekoliko faza, od odbijanja majke iz straha od ponavljanja istih konzervativnih obrazaca, preko poimanja majke kao žrtve patrijarhata, do konačnog prihvatanja majke i pronalaženja u matrilinearnom sistemu kreativnog impulsa koji jedino majka može da obezbedi kćerki u svetu. Sa jačanjem feminističke svesti dolazi se do spoznaje da je moguće prekinuti vekovni transgeneracijski matrilinearni aspekt žrtvovanja kroz majčinstvo, pa umesto prezira prema majci koji je u vezi sa ovim aspektom, italijanske feministkinje iznose smelu ideju da je figura majke ključna u procesu emancipacije ženskog subjekta, jer je upravo majka ona koja daje život i uvodi ćerku u sferu koja slavi ono što je žensko. Majčinstvo se više ne percipira kao izvor opasnosti koji može da uruši ženin kreativni potencijal i svede je na njenu biološku funkciju, već izvorište iz kojeg žena može da crpi svoju inspiraciju, pronađe svoj jezik, i obezbedi svoje mesto u ženskom sociopolitičkom poretku.

Literatura

- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Il Mulino, Bologna.
- Benedetti, L. (2007). *Tigress in the snow: motherhood and literature in twentieth-century Italy*. University of Toronto Press.
- Cavarero, A. (1993). De homine et foemina.– Cosa fanno oggi i filosofi? 7 maggio 1993, *Città di Cattolica Cultura*. Pristupljeno dana 31. 7. 2022. na sajtu: <https://www.youtube.com/watch?v=vjdA0p6vCk0>

- De Lauretis, T. (1990). *Sexual Difference: A Theory of Social-Symbolic Practice*. The Milan Women's Bookstore Collective. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, trans. *Non credere di avere dei diritti: la generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne* by Patricia Cicogna and Teresa de Lauretis. Print.
- Dorđević, A. (2021). *Priručnik za itajanski jezik*. Beograd: Fakultet savremenih umetnosti.
- Elwell, L. (2016). Breaking bonds: refiguring maternity in Elena Ferrante's the lost daughter. In G. Bullaro & Stephanie, L. (eds.). *The works of Elena Ferrante: reconfiguring the margins*. New York: University Hempstead, 237–269.
- Fadiga Zanatta, A. L. (1976). *Il sistema scolastico italiano*. Il Mulino.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Kristeva, J. (1989). *Black sun: Depression and melancholia*. Trans. Le' on S. Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2002). *The Portable Kristeva*. New York: Columbia University Press.
- Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel: La donna clitoridea e la donna vaginale*. Rivolta Femminila Milano.
- Lucamante, S. (2008). *A Multitude of women, the challenges of the contemporary italian novel*. University of Toronto Press.
- Muraro, L. (1991). To Knit or to Crochet: A Political-Linguistic Tale On The Enmity Between Mataphor And Metonymy. In C, Righi, A. (eds.) (2018). *Casarino*, 67–119.
- Muraro, L. (2001). *La maestra di Socrate in Duemiaeuma: Donne che cambiano l'Italia*, ed. Annarosa Buttarelli, Luisa Muraro, Liliana Rampello, Milan: Il Saggiatore.
- Muraro, L. (2018). *The Symbolic Order of the Mother*, translated by F. Novello, New York: SUNY Press.
- Restaino, F. (2002). Il pensiero femminista. Una storia possibile. In A. Cavarero, and Restaino, F. *Le filosofie femministe. Due secoli di battaglie teoriche e pratiche*. Mondadori Editori. Milano.
- Sambuco, P. (2012). *Corporeal bonds: The Daughter-mother relationship in twentieth century Italian women's writing*. University of Toronto Press.
- Showalter, E. (2001). *Inventing herself: Claiming a feminist intellectual heritage* London: Picador.
- Violi, P. (1986). *L'infinito singolare: Considerazioni sulle differenze sessuali nel linguaggio*. Verona: Essedue.

THE EVOLUTION OF THE MOTHER-DAUGHTER RELATIONSHIP IN ITALIAN FEMINISM OF SECOND-WAVE

Aleksandra Đorđević

Faculty of contemporary arts, University of Niš, Serbia

Abstract: With the development of feminist emancipatory concepts, the maternal figure as a symbol of the patriarchal structure becomes a frequent object of criticism. The search for identity has meant the discovery of the female side, that in patriarchy has been subordinated and manipulated for a very long time. The approach towards the mother has undergone many changes, from rejecting the mother in the late sixties when the mother was perceived as part of an authoritarian system, to viewing the mother as a victim of repression, as seen by feminists in the seventies. Critical analysis of philosophical, mythological, religious, and psychoanalytic theories linking motherhood to biology, nature, and submission has led to a change in the perception of motherhood, which over time begins to be seen as a source of creative inspiration. The paper provides an overview of the basic characteristics of Italian second-wave feminism and its most prominent representatives. It then seeks to analyze the evolution of the mother-daughter relationship, primarily through the principles and development of the feminist continental wave, and the influence that the most significant Italian feminists have had on the literary corpus and culture of this country.

Keywords: italian feminism, mother, motherhood, daughter

Primljeno: 20.06.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 10.12.2023.

УЛОГА ДИМЕНЗИЈА КВАЛИТЕТА ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА И ШКОЛСКОГ ЖИВОТА У ПРЕДИКЦИЈИ ШКОЛСКЕ ДИСЦИПЛИНЕ

Анђела Дикић¹

Основна школа „Ђура Јакшић“ Турековац

Апстракт: Проблематика школске дисциплине има дугу историју али још увек представља битан реметећи чинилац одвијања наставе. Како се наставно особље сусреће са тешкоћама у елиминацији нежељених понашања ученика и одржавању дисциплине потребно је добро познавати етиологију школске дисциплине како би се ефикасно радило на њеној превенцији. Циљ овог истраживања је био испитивање предиктивне моћи димензија квалитета породичних интеракција и школског живота у предвиђању школске дисциплине. Узорак је сачињен од 200 испитаника, ученика четвртог разреда средњих школа са територије града Лесковца. Школска дисциплина операционализована је Скалом школске недисциплине (ШН), димензије квалитета породичних интеракција Скалом квалитета породичних интеракција (КОБИ), док је Упитник квалитета школског живота коришћен за испитивање димензија квалитета школског живота. Утврђене су очекиване корелације појединих димензија квалитета школског живота и породичних интеракција са димензијама школске недисциплине. Поступком хијерархијске регресионе анализе утврђено је да димензије квалитета породичних интеракција нису појединачни статистички значајни предиктори димензија школске недисциплине, али поједине димензије квалитета школског живота предвиђају поједине аспекте школске недисциплине: димензија квалитета школског живота социјална интегрисаност се показала статистички значајним предиктором неучествовања; димензија агресија се може статистички значајно предвидети на основу негативних осећаја према школи, односа са наставницима и социјалне интегрисаности; пркос ауторитету се може предвидети на основу димензија негативни осећаји према школи, социјална интегрисаност и припрема за будућност; док се варање, као облик школске недисциплине, може предвидети на основу димензија социјална интегрисаност и доживљај учења изазовним и забавним.

Кључне речи: школска дисциплина, квалитет породичних интеракција, квалитет школског живота, средњошколци

Увод

¹ andjeladikic40@gmail.com

Школска дисциплина је саставни и нераздвојни део школског живота, она је неопходна како би се настава и учење успешно одвијали (Гашић-Павишић, 2005). Питање школске дисциплине није искључиво део професионалног деловања наставника, већ заокупља и родитеље (Гашић-Павишић, 2005). Како је школска недисциплина битан реметећи чинилац одвијања наставе и корелат слабијег школског успеха (Charles, 1996, према Пекић и сар., 2016), како кажњавање не доводи до трајне елиминације нежељеног понашања ученика (Andriловић и Ћудина, 1985), важно је радити на превенцији дисциплине, што се може постићи познавањем њене етиологије. Узроци недисциплине су и у детету, и у спољашњим околностима. Када говоримо о спољашњим околностима, неки проблеми недисциплине претежно произилазе из породичне ситуације детета, а неки су последица социоемоционалне атмосфере у школи. Ово истраживање сагледава доприносе перцепције квалитета породичних интеракција као искуства које дете носи са собом у школско окружење, као и социјалних и афективних аспеката квалитета школског живота у настанку дисциплине.

Школска дисциплина

Схватање школске дисциплине мењало се на путу од традиционалног до савременог одређења (Andriловић и Ћудина, 1985; Гашић-Павишић, 2005). Најопштије школску дисциплину можемо одредити као процес управљања понашањем ученика у разреду, с циљем да се настава и учење несметано одвијају. Циљ школске дисциплине је „припремити ученике да преузму улогу одговорног члана друштва, при чему школа, као агенс социјализације, остварује подједнако важне доприносе као и породица” (Lewis, 1999; Rothstein, 2000, према Компрговић и сар., 2018, стр. 187).

У овом раду ослонићемо се на психосоциолошки и педагошко-социолошки приступ схватања узрока школске недисциплине. Према психосоциолошком приступу, узроке недисциплине ученика треба тражити у широј друштвеној и породичној ситуацији, као што су нарушени породични односи, агресија у односима и кажњавање (Andriловић и Ћудина, 1985). Педагошко-социолошки приступ нагласак ставља на наставни процес. Према овом схватању, дисциплина се може јавити као реакција на формализовану структуру наставног процеса у оквиру које се не сагледавају интереси и потребе ученика за активним учествовањем. Босилка и Јован Ђорђевић (1988) закључују да до дисциплинских проблема и осиромашења квалитета живота и рада у школи доводе непознавање природе ученика и њихових развојних потреба, неадекватна комуникација, као и непознавање различитих метода рада са ученицима (Гашић-Павишић, 2005). Потреба за школском дисциплином, заправо, произилази из потребе за успешном организацијом образовног процеса.

Можемо уочити да је школска недисциплина сложен конструкт који се може манифестовати кроз различите облике понашања. Овај рад се темељи на класификацији која разликује пет категорија недисциплинованог понашања у школи: 1) неучествовање у раду; 2) ремећење рада; 3) пркос ауторитету; 4)

непоштење; 5) агресија (Charles, 1996, према Пекић и сар., 2016). Ова класификација је заснована на разликама у тежини последица до којих доводе одређена недисциплинована понашања. На основу ове класификације, Пекић и сарадници (2016) формирају четворокатегоријални модел школске недисциплине. Они су факторском анализом издвојили четири фактора: неучествовање, агресија, пркос ауторитету и варање. Агресија и пркос ауторитету подразумевају директне манифестације кршења правила на часу, код којих су у вишем степену заступљени агресивно понашање и хостилност према другима. Неучествовање и варање подразумевају индиректне и више пасивне отпоре правилима понашања у школи, чиме ученик може да обезбеди извесне „повластице” (нпр. смањење монотоније и досаде, боља оцена од оне коју је заслужио).

Квалитет породичних интеракција

Адолесценција је период интензивних биолошких, физичких и когнитивних промена, уз трагање за сопственим идентитетом и регулисањем граница и емоционалне дистанце између породице и спољашњег света (Milojković i sar., 1997). Породично окружење се сматра кључним фактором психолошког прилагођавања у адолесценцији (Ћудина-Obradović i Obradović, 2006).

Теорија родитељског прихватања/одбацивања (енг. Parental Acceptance-Rejection Theory, PART), аутора Роналда Ронера (Rohner et al., 2009), говори о последицама различитог односа родитеља и деце. Према овој теорији, психолошко функционисање и прилагођавање деце, касније младих, јесте директна последица доживљених искустава родитељског прихватања или одбацивања. Ова теорија истиче биполарну димензију родитељског понашања, означену као родитељско прихватање/одбацивање, на основу које се могу предвидети развојни исходи детета независно од пола детета/родитеља, културалних, расних и социоекономских разлика. Родитељско прихватање и одбацивање заједно формирају топлину као димензију родитељства. Ово је димензија на којој свака особа може бити смештена, јер је свако у детињству доживео мање или више љубави од стране родитеља. Она се односи на квалитет емоционалне везе родитеља и детета, као и на вербална, симболичка и физичка понашања која родитељи користе да изразе своја осећања. Једна страна континуума означена као родитељско прихватање, односи се на позитивне емоционалне аспекте односа родитељ–дете у облику међусобне блискости, пружања подршке, поверења и разумевања или једноставно – односи се на љубав коју дете може осетити у односу са својим родитељем (Vulić-Prtorić, 2004). Други крај континуума односи се на родитељско одбацивање и на одсуство или значајно избегавање испољавања позитивних емоција, а често подразумева и присуство различитих физички и психолошки штетних понашања и афеката.

Ронерова теорија предвиђа да родитељско одбацивање има негативан утицај на психолошку прилагођеност и бихејвиорално функционисање детета (Rohner et al., 2009). Тачније, централно начело ове теорије јесте да су висок ниво прихватања и низак ниво одбацивања повезани са позитивним развојем

детета. У складу са претпоставком, показало се да је доживљај одбацивања родитеља повезан са многобројним тешкоћама детета које се могу манифестовати на емоционалном, социјалном, когнитивном и понашајном нивоу. Утврђено је да постоји повезаност између димензије одбацивања и психичког неприлагођавања, агресивног понашања, односно непријатељства детета (Khaleque & Rohner, 2002; Sentse et al., 2009). Резултати једног истраживања, на узорку адолесцената, указују да се недисциплиновано понашање у школи може предвидети на основу високих захтева од стране оца и недостатка интимности са мајком (Cicović Maslovar, 2016).

Квалитет школског живота

Савремено схватање школске недисциплине обухвата вишеструке узроке, али наглашава велики утицај квалитета наставног процеса (Kompirović i sar., 2018). Важност афективног и социјалног развоја ученика је одавно препознат, али је много мање истраживан него когнитивни развој и функционисање у академском окружењу (Kong, 2008). Међутим, у новије време, истраживачи се све више усмеравају на афективне аспекте школовања.

Квалитет школског живота дефинисан је као скуп позитивних и негативних искустава у школи и осталих осећања повезаних са специфичним подручјима и последицама живота у школи (Leonard, 2002). Вилијамс и Батен (Williams & Batten, 1981, према Kong, 2008) формулисали су модел који обухвата две опште и пет специфичних димензија доживљаја школског живота. Предност њиховог модела је у томе што произилази из истраживања општег квалитета живота (опште димензије) и теорија образовања (специфичне димензије) које нам указују који су то аспекти школовања значајни за доживљај добробити ученика. Опште димензије њиховог модела су опште задовољство школом и негативна осећања према школи. Специфичне димензије укључују однос ученика и наставника, социјалну интеграцију, перцепцију важности школовања за живот, осећај успешности у школи и осећај самомотивације за учење.

Ученици који доживљавају висок квалитет школског живота мање остају (неоправдано) са наставе (Leonard et al., 2000). Претпоставља се да ће ови ученици бити и укљученији у рад и да ће њихово понашање у већој мери бити дисциплиновано. Претпоставља се да ће облици школске недисциплине и неприхватљивог понашања ученика бити ређи уколико наставници примењују методе учења које су ученицима занимљиве, уколико ученици градиво сматрају занимљивим и важним за живот и будућност и уколико је учioniца место где се осећају прихваћеним (Andrilović i Čudina-Obradović, 2006). У многим истраживањима показало се да је недисциплиновано понашање последица негативних ставова ученика према раду на часу. Хавелка (2000) сматра да изостајањем са наставе ученици, поред тога што избегавају оцењивање, показују да перципирају некорисност присуствовању наставе, досаду, монотонију, неинтересантан начин рада, подсмех од стране наставника, суочавање са захтевима који превазилазе могућности детета (Гашић-Павишић, 2005). Тачније, све ово се односи на квали-

тет школског живота. Показало се да они ученици који чешће изостају са наставе, сматрају да је школа мање важна за њихову будућност и имају више негативних осећања према школи (Raboteg-Šarić i sar., 2009). У овом истом истраживању показало се да су све димензије квалитета школског живота, осим општих негативних осећања према школи, негативно повезане са школском недисциплином. Општа негативна осећања позитивно корелирају са школском недисциплином. Слични резултати добијени су и у другим истраживањима која су користила Упитник квалитета школског живота (Leonard et al., 2000). Доживљај учења као изазовног и занимљивог показао се најзначајнијим предиктором школске дисциплине (Raboteg-Šarić i sar., 2009). Поред њега, у овом истраживању су се као значајни предиктори показале и све остале димензије квалитета школског живота, осим општег задовољства школом и припреме за будућност.

Проблем истраживања

Проблем истраживања подразумева испитивање предиктивне моћи димензија квалитета породичних интеракција и школског живота у предикцији школске дисциплине на узорку ученика средњих школа. Испитана је и повезаност димензија квалитета породичних интеракција и квалитета школског живота са димензијама школске недисциплине.

Метод

Узорак и процедура

Узорак чини 200 ученика, од тога 118 девојчица (59%) и 82 дечака (41%), четвртог разреда, средњих школа са територије града Лесковца. У истраживању је учествовало по 50 ученика четири средње школе.

Најпре су затражене сагласности директора школа за спровођење истраживања, а затим је поступак прикупљања података организован у договору са стручним сарадницима. Подаци су прикупљени методом папир–оловка, при чему је испитаницима објашњен циљ истраживања. Добили су информацију о анонимности података, о томе да је учешће добровољно и да ће се њихови подаци користити искључиво у истраживачке сврхе и тумачити само на нивоу групних просека. Прикупљене су и сагласности родитеља/старатеља за оне ученике који немају 18 година. Анкетирање је спроведено током септембра и октобра 2022. године. Ученици су батерију упитника попуњавали током једног школског часа. У току попуњавања упитника наставници нису били присутни како би се избегао њихов утицај на одговоре ученика.

Инструменти

Скала квалитета породичних интеракција – КОБИ (Vulić-Prtorić, 2004). Скала се састоји од 55 тврдњи: 22 које описују однос детета с мајком, 22 које

описују однос детета са оцем и 11 тврдњи које се односе на општу атмосферу у породици. Састоји се од пет субскала: Задовољство властитом породицом, Прихватање од стране мајке, Прихватање од стране оца, Одбацавање од стране мајке и Одбацавање од стране оца. Испитаници одговарају на петостепеној скали Ликертовог типа. Укупни резултат се добија сабирањем одговора, при чему виши скор указује на веће присуство феномена на који се субскала односи. Субскала Задовољство властитом породицом испитује како се испитаник осећа у властитој породици и његово задовољство породичним животом (нпр. „Осећам се као странац у својој породици.“). Остале четири субскеале мере интеракцију родитеља и детета на две димензије, у литератури описане као прихватање (емоционална топлина, интимност, поверење) (нпр. „Мој/а отац/мајка има пуно разумевања за моје проблеме.“) и одбацавање (контрола, емоционално занемаривање, кажњавање, грубост) (нпр. „Мој/а отац/мајка често виче на мене.“). Ове две димензије су формиране у складу с Теоријом родитељског прихватања и одбацавања (PART – parental acceptance – rejection theory) Роналда Рохнера (Rohner, 1984, 1999). Вредности Cronbach alpha коефицијента, на нашем узорку, износе 0.93 за субскалу Прихватање од стране мајке, 0.92 за субскалу Прихватање од стране оца и 0.92 за субскалу Одбацавање од стране оца. Дате вредности указују на високу поузданост мера. На осталим субскалама утврђена је средња поузданост мера, вредности Cronbach alpha коефицијента износе 0.89 за субскалу Задовољство породицом и 0.88 за субскалу Одбацавање од стране мајке.

Квалитет школског живота мерен је хрватском верзијом Упитника квалитете школског живота (Quality of school life Questionnaire; Ainley & Bourke, 1992, према Leonard, 2002). Упитник су превеле на хрватски и валидирале Работег-Шарић, Шакић и Брајша-Жганец (2009). Упитник садржи 35 ставки које чине седам субскала: Опште задовољство школом, Негативна осећања према школи, Припрема за будућност, Социјална интегрисаност, Школско постигнуће, Наставници и Доживљај учења. За сваку од ставки испитаник изражава свој степен слагања на скали Ликертовог типа од 1 до 4. Укупан резултат на свакој скали формиран је као просек процена за ставке које чине ту скалу. Субскеале Опште задовољство школом и Негативна осећања према школи су опште субскеале овог упитника и оне мере општа позитивна/негативна осећања према школи (нпр. „За мене је школа место где се осећам срећно.“ / „За мене је школа место где се осећам несрећно.“). Субскала Припрема за будућност односи се на перцепцију ученика о томе колико им школа пружа прилику за развој у будућности и колико их припрема за живот (нпр. „За мене је школа место где учим ствари које ме добро припремају за будућност.“). Субскала Социјална интегрисаност испитује однос ученика са другим људима и ученицима у школи (нпр. „За мене је школа место где су други ученици врло пријатељски расположени.“). Субскала Школско постигнуће испитује учеников доживљај школске компетентности, осећај постигнућа и успешности у школском раду (нпр. „За мене је школа место где постижем добре резултате у свом раду.“). Субскала Наставници испитује перцепцију квалитета односа наставника према

ученицима, задовољство ученика односом с наставницима (нпр. „За мене је школа место где ми наставници помажу да дам све од себе.”). Субскала Доживљај учења испитује у којој мери ученици уживају у самом учењу, перципирају учење изазовним и забавним (нпр. „За мене је школа место где уживам у ономе што радим на часу.”). На нашем узорку поузданост ових субскала је задовољавајућа, а Cronbach alpha коефицијенти износе 0.81 за субскалу Опште задовољство школом, 0.84 за субскалу Негативна осећања према школи, 0.93 за субскалу Припрема за будућност, 0.71 за субскалу Социјална интегрисаност, 0.90 за субскалу Школско постигнуће, 0.86 за субскалу Наставници и 0.83 за субскалу Доживљај учења.

Скала школске недисциплине – ШН (Рекіћ і сар., 2016). Ова скала намењена је мерењу четири различите манифестације школске недисциплине: Неучествовање, Агресија, Пркошење ауторитету и Варање. Садржи 23 ставке, а за сваку од ставки испитаник изражава свој степен слагања на скали Ликертовог типа од 1 до 5. Већи резултат указује на већу израженост појединих подтипова школске недисциплине. Субскала Неучествовање обухвата ставке које показују незаинтересованост за учествовање на часу, недолажење на час или кашњење (нпр. „Често се током часа дописујем са другом или другарицом из разреда.”). Субскала Агресија обухвата ставке које се односе на испољавање директног агресивног понашања током наставе које је усмерено ка ученицима у одељењу или ка школској имовини (нпр. „Мислим да се само штребери јављају на часу.”). Субскала Пркошење ауторитету садржи ставке које упућују на различита понашања којима ученик ремети одвијање часа и које се односе на активно или пасивно пружање отпора наставничким захтевима, као и негативне реакције на наставникова понашања (нпр. „Бурно реагујем на опомене наставника.”). Четврта субскала, Варање, односи се на неморалност приликом извршавања школских обавеза и на склоност ученика да користи недозвољена средства приликом провере знања (нпр. „Често користим пушкице при провери знања.”). Вредности Cronbach alpha коефицијента, на нашем узорку, износе за субскалу Неучествовање 0.73, за субскалу Агресија 0.53, за субскалу пркошење ауторитету 0.76 и за субскалу Варање 0.70. На основу овог резултата, видимо да мере на субскали Агресија нису поуздане за наш узорак. Ово је можда резултат одговарања дела испитаника на ова питања са тенденцијом давања социјално пожељних одговора. Оваква тенденција вероватно није била присутна код свих испитаника и управо такво недоследно присуство ове тенденције чини скалу недовољно поузданом. Мере ове димензије школске недисциплине су укључене у даљу анализу, али добијене резултате треба узети у обзир с резервом због коефицијента поузданости скале испод прихватљиве вредности. Мере на осталим субскалама, за наш узорак, показују задовољавајућу поузданост.

Резултати истраживања

Следи приказ основних дескриптивних статистичких параметара основних варијабли истраживања. Израчунате су вредности мера централне и дисперзионе тенденције (Табела 1).

Табела 1

Основни дескриптивни статистички параметри основних варијабли истраживања (N=200)

Субскеале	M	SD	Min	Max	Skewness		Kurtosis	
					Stat.	Std.E.	Stat.	Std.E.
Неучествовање	2.42	0.86	1.00	5.00	.613	.172	-.087	.342
Агресија	1.47	0.59	1.00	5.00	1.909	.172	6.004	.342
Пркос ауторитету	2.19	0.79	1.00	5.00	1.027	.172	1.116	.342
Варање	3.36	0.80	1.33	5.00	.079	.172	-.480	.342
Опште задовољство школом	2.34	0.65	1.00	4.00	-.240	.172	-.435	.342
Негативни осећаји према школи	1.85	0.79	1.00	4.00	.860	.172	-.047	.342
Наставници	2.66	0.77	1.00	4.00	-.383	.172	-.435	.342
Социјална интегрисаност	3.04	0.59	1.40	4.00	-.728	.172	.440	.342
Припрема за будућност	2.86	0.85	1.00	4.00	-.470	.172	-.569	.342
Школско постигнуће	3.18	0.75	1.00	4.00	-.926	.172	.589	.342
Доживљај учења	2.07	0.76	1.00	4.00	.450	.172	-.346	.342
Задовољство породицом	4.17	0.72	1.45	5.00	-1.262	.172	1.164	.342
Прихватање од стране мајке	4.23	0.85	1.00	5.00	-1.640	.172	2.615	.342
Одбацивање од стране мајке	1.84	0.76	1.00	4.75	1.386	.172	1.707	.342
Прихватање од стране оца	3.86	0.94	1.00	5.00	-1.182	.172	1.012	.342
Одбацивање од стране оца	1.90	0.90	1.00	4.83	1.198	.172	.806	.342

Повезаност димензија квалитета школског живота и породичних интеракција са димензијама школске недисциплине

Применом Пирсоновог коефицијента корелације израчунате су интеркорелације главних варијабли истраживања (Табела 2).

Табела 2.
Приказ интеркорелације варијабли коришћених у истраживању.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Неучествовање	1															
2. Агресија	.553**	1														
3. Прокс ауторитету	.574**	.622**	1													
4. Варане	.559**	.345**	.370**	1												
5. Задовољство школом	-.094	-.122	.004	-.221**	1											
6. Негативни осећаји према школи	.042	.268**	.058	.102	-.522**	1										
7. Наставници	-.264**	-.343**	-.216**	-.219**	.362**	-.481**	1									
8. Социјална интегрисаност	.136	.038	.231**	.179*	.315**	-.371**	.152*	1								
9. Припрема за будућност	-.233**	-.211**	-.264**	-.238**	.311**	-.252**	.536**	.201**	1							
10. Школско постигнуће	-.161*	-.120	-.168*	-.132	.067	.036	.223**	.051	.314**	1						
11. Доживљај учења	-.150*	-.029	-.152*	-.287**	.493**	-.304**	.330**	.216**	.481**	.231**	1					
12. Задовољство породицом	-.209**	-.240**	-.255**	-.001	.160*	-.201**	.259**	.166*	.179*	.169*	.040	1				
13. Прихватање од стране мајке	-.107	-.222**	-.153*	.099	.124	-.115	.174*	.189**	.118	.150*	.039	.726**	1			
14. Одбацивање од стране мајке	.097	.180*	.181*	-.083	-.149*	-.195**	-.220**	-.188**	-.157*	-.086	-.038	-.621**	-.663**	1		
15. Прихватање од стране оца	-.140	-.165*	-.191**	.025	.091	.009	.119	.166*	.028	.031	-.022	.631**	.479**	-.415**	1	
16. Одбацивање од стране оца	.155*	.234**	.254**	-.008	-.146*	.111	-.187**	-.161*	-.105	-.088	-.050	-.717**	-.617**	.678**	-.730**	1

Напомена: * $p < .05$ ** $p < .01$

Резултати показују да је димензија квалитета породичних интеракција Задовољство властитом породицом у негативној корелацији, ниског интензитета, са димензијама Школске недисциплине: Неучествовање, агресија и пркос ауторитету. Варање као облик школске недисциплине није статистички значајно повезан са димензијом Задовољство властитом породицом. Димензије Прихватање од стране мајке и Прихватање од стране оца статистички значајно, негативно, корелирају са димензијама Агресија и Пркос ауторитету. Реч је о корелацијама ниског интензитета. Неучествовање и Варање не корелирају значајно са овим димензијама квалитета породичних интеракција. Димензије Одбацивање од стране мајке и Одбацивање од стране оца су у позитивној корелацији, ниског интензитета, са димензијама школске недисциплине Агресија и Пркос ауторитету. Неучествовање је, такође, у позитивној корелацији, ниског интензитета, са Одбацивањем од стране оца. Овај облик школске недисциплине није у корелацији са Одбацивањем од стране мајке. Димензија Варање не корелира значајно са Одбацивањем од стране мајке и оца.

Димензија Опште задовољство школом негативно, ниско, корелира са димензијом Варање. Негативни осећаји према школи су у позитивној вези са димензијом Агресија, реч је о корелацији ниског интензитета. Димензија Наставници је у негативној корелацији са свим димензијама школске недисциплине. Када је реч о односу са Наставницима и Агресији, имамо средњи интензитет повезаности, са осталим димензијама школске недисциплине утврђена је ниска повезаност. Димензија Припрема за будућност, такође, негативно, ниско, корелира са свим димензијама школске недисциплине. Социјална интегрисаност је у позитивној, ниској, корелацији са димензијама школске недисциплине – Пркос ауторитету и Варање. Димензија школско постигнуће је у негативној, ниској, корелацији са димензијама неучествовање и пркос ауторитету. Доживљај учења изазовним и забавним је у негативној корелацији са димензијама Неучествовање, Пркос ауторитету и Варање.

Димензије квалитета породичних интеракција и школског живота као предиктори школске дисциплине

Како би се испитао допринос димензија квалитета породичних интеракција и квалитета школског живота у објашњењу подтипова школске недисциплине, спроведене су четири засебне хијерархијске регресионе анализе за сваки тип школске недисциплине. У првом кораку хијерархијске регресионе анализе уведене су димензије квалитета породичних интеракција, док су у другом кораку уведене димензија квалитета школског живота.

Табела 3

Резултати регресионе анализе за критеријум неучествовање као тип школске недисциплине

Модел	Предиктори	β	P	Tolerance	VIF	Сажетак модела
1	Задовољство породицом	-.219	.087	.322	3.110	$R^2 = .042$; $F_{(5, 184)} = 1.613$; $p = .159$
	Прихватање од стране мајке	.056	.628	.394	2.537	
	Одбацивање од стране мајке	-.026	.816	.420	2.380	
	Прихватање од стране оца	-.010	.931	.415	2.410	
	Одбацивање од стране оца	.042	.758	.277	3.609	

	Задовољство породицом	-.138	.279	.298	3.361	
	Прихватање од стране мајке	.031	.785	.385	2.597	
	Одбацивање од стране мајке	-.028	.796	.409	2.442	$R^2 = .146; F_{(12, 177)} = 2.513;$
	Прихватање од стране оца	-.073	.513	.388	2.580	$p = .004$
	Одбацивање од стране оца	.023	.860	.275	3.640	$\Delta R^2 = .104; \Delta F_{(7, 177)} =$
	Опште задовољство школом	-.019	.833	.577	1.734	$3.066; p = .005$
2	Негативни осећаји према школи	-.027	.783	.516	1.940	
	Наставници	-.175	.063	.549	1.822	
	Социјална интегрисаност	.213	.008	.767	1.305	
	Припрема за будућност	-.095	.312	.554	1.806	
	Школско постигнуће	-.060	.436	.823	1.216	
	Доживљај учења	-.066	.461	.605	1.653	

Димензије квалитета породичних интеракција, које су укључене у први корак хијерархијске анализе, нису појединачни статистички значајни предиктори неучествовања као облика школске недисциплине. Први модел у целини нема статистички значајан допринос у објашњењу варијансе неучествовања. У другом кораку хијерархијске регресионе анализе укључене су димензије квалитета школског живота које заједно са димензијама квалитета породичних интеракција објашњавају око 15% варијансе критеријума. Ова промена је статистички значајна. Социјална интегрисаност се показала као једини статистички значајни предиктор неучествовања као облика школске недисциплине.

Табела 4

Резултати регресионе анализе за критеријум агресија као тип школске недисциплине

Модел	Предиктори	β	P	Tolerance	VIF	Сажетак модела
1	Задовољство породицом.	-.110	.381	.322	3.110	
	Прихватање од стране мајке	-.104	.361	.394	2.537	
	Одбацивање од стране мајке	-.017	.878	.420	2.380	
	Прихватање од стране оца	.035	.754	.415	2.410	$R^2 = .068; F_{(5, 184)} =$
	Одбацивање од стране оца	.119	.378	.277	3.609	$2.750; p = .022$
2	Задовољство породицом	.068	.575	.298	3.361	
	Прихватање од стране мајке	-.171	.112	.385	2.597	
	Одбацивање од стране мајке	-.073	.484	.409	2.442	$R^2 = .218; F_{(12, 177)} =$
	Прихватање од стране оца	-.072	.503	.388	2.580	$4.120; p = .000$
	Одбацивање од стране оца	.129	.310	.275	3.640	$\Delta R^2 = .150; \Delta F_{(7, 177)} =$
	Опште задовољство школом	.062	.483	.577	1.734	$4.848; p = .000$
	Негативни осећаји према школи	.292	.002	.516	1.940	
	Наставници	-.178	.049	.549	1.822	
	Социјална интегрисаност	.188	.014	.767	1.305	
	Припрема за будућност	-.132	.140	.554	1.806	
	Школско постигнуће	-.074	.313	.823	1.216	
Доживљај учења	.147	.087	.605	1.653		

Модел у целини се показао статистички значајним у предвиђању Агресије као облика школске недисциплине, а варијабле укључене у оба корака заједно објашњавају око 22% варијансе. Димензије квалитета породичних интеракције које су укључене у први корак хијерархијске регресионе анализе објашњавају близу 7% варијансе критеријума, међутим, оне нису самостални статистички значајни предиктори. У другом кораку укључене су димензије квалитета школског живота и ова промена је статистички значајна. Значајним самосталним предикторима Агресије показале су се варијабле Негативни осећаји према школи, Наставници и Социјална интегрисаност.

Табела 5

Резултати регресионе анализе за критеријум пркос ауторитету као тип школске недисциплине

Модел	Предиктори	β	P	Tolerance	VIF	Сажетак модела
1	Задовољство породицом	-.169	.178	.322	3.110	$R^2 = .075$; $F_{(5, 184)} = 2.970$; $p = .013$
	Прихватање од стране мајке	.073	.519	.394	2.537	
	Одбацивање од стране мајке	.032	.770	.420	2.380	
	Прихватање од стране оца	.019	.861	.415	2.410	
	Одбацивање од стране оца	.169	.211	.277	3.609	
	Задовољство породицом	-.062	.604	.298	3.361	
2	Прихватање од стране мајке	.020	.848	.385	2.597	$R^2 = .262$; $F_{(12, 177)} = 5.224$; $p = .000$ $\Delta R^2 = .187$; $\Delta F_{(7, 177)} = 6.399$; $p = .000$
	Одбацивање од стране мајке	.048	.636	.409	2.442	
	Прихватање од стране оца	-.117	.262	.388	2.580	
	Одбацивање од стране оца	.128	.300	.275	3.640	
	Опште задовољство школом	.154	.073	.577	1.734	
	Негативни осећаји према школи	.180	.047	.516	1.940	
	Наставници	-.025	.778	.549	1.822	
	Социјална интегрисаност	.377	.000	.767	1.305	
	Припрема за будућност	-.209	.017	.554	1.806	
	Школско постигнуће	-.079	.266	.823	1.216	
Доживљај учења	-.105	.207	.605	1.653		

Модел у целини се показао статистички значајним у предвиђању Пркоса ауторитету као облика школске недисциплине, а варијабле укључене у оба корака заједно објашњавају 26% варијансе. Димензије квалитета породичних интеракције које су укључене у први корак хијерархијске регресионе анализе

објашњавају 7% варијансе критеријума, међутим, оне нису самостални статистички значајни предиктори. У другом кораку укључене су димензије квалитета школског живота и ова промена је статистички значајна. Значајним самосталним предикторима Пркоса ауторитету показале су се варијабле негативни осећаји према школи, социјална интегрисаност и припрема за будућност.

Табела 6

Резултати регресионе анализе за критеријум варање као тип школске недисциплине

Модел	Предиктори	β	P	Tolerance	VIF	Сажетак модела
1	Задовољство породицом	-.149	.248	.322	3.110	$R^2 = .025$; $F_{(5, 184)} = .934$; $p = .460$
	Прихватање од стране мајке	.172	.140	.394	2.537	
	Одбацивање од стране мајке	-.108	.338	.420	2.380	
	Прихватање од стране оца	.082	.466	.415	2.410	
	Одбацивање од стране оца	.126	.363	.277	3.609	
2	Задовољство породицом	-.046	.710	.298	3.361	$R^2 = .202$; $F_{(12, 177)} = 3.738$; $p = .000$ $\Delta R^2 = .177$; $\Delta F_{(7, 177)} = 5.623$; $p = .000$
	Прихватање од стране мајке	.138	.205	.385	2.597	
	Одбацивање од стране мајке	-.111	.292	.409	2.442	
	Прихватање од стране оца	-.018	.868	.388	2.580	
	Одбацивање од стране оца	.087	.500	.275	3.640	
	Опште задовољство школом	-.134	.132	.577	1.734	
	Негативни осећаји према школи	.042	.651	.516	1.940	
	Наставници	-.089	.325	.549	1.822	
	Социјална интегрисаност	.272	.001	.767	1.305	
	Припрема за будућност	-.095	.292	.554	1.806	
Школско постигнуће	-.071	.342	.823	1.216		
Доживљај учења	-.185	.034	.605	1.653		

Димензије квалитета породичних интеракција, које су укључене у први корак хијерархијске анализе, нису појединачни статистички значајни предиктори Варања као облика школске недисциплине. Први модел у целини нема статистички значајан допринос у објашњењу варијансе Варања. У другом кораку хијерархијске регресионе анализе укључене су димензије квалитета школског живота које заједно са димензијама квалитета породичних интеракција објашњавају 20% варијансе критеријума. Ова промена је статистички значајна. Димензија Социјална интегрисаност и Доживљај учења су се показале као статистички значајни предиктори Варања као облика школске недисциплине.

Разматрајући добијене вредности које представљају индикаторе могућег постојања мултиколинearности (Tolerance и VIF), можемо закључити да добијени резултати указују на постојање мултиколинearности када су у питању димензије квалитета породичних интеракција ($VIF > 2$), што можемо видети и

на основу појединих корелација међу овим предикторима, приказаних у Табели 2. Наиме, што су предикторске варијабле више корелиране, то је теже одредити која предикторска варијабла стварно има ефекта на критеријумску варијаблу. Када постоји мултиколинеарност, резултати регресионе анализе могу бити непоуздани.

Дискусија резултата истраживања

Проблем школске дисциплине због своје распрострањености и последица до којих доводи захтева пажњу родитеља и свих оних који су укључени у наставу. У циљу превенције недисциплине и налажења решења за недисциплиновано понашање потребно је познавати факторе који доприносе школској недисциплини (Zubaida, 2009, према Simuforosa & Rosemary, 2014). Циљ овог истраживања био је сагледати школску дисциплину на један целовит начин у оквиру модела којим су обухваћене димензије квалитета породичних интеракција и школског живота.

Сагледавањем резултата из угла психосоциолошког приступа разумевању узрока недисциплине ученика (Andrilović i Ćudina, 1985) и Ронерове ПАРТ теорије (Rohner et al., 2009), можемо увидети сагласност када је у питању повезаност димензија школске недисциплине и квалитета породичних интеракција. Према психосоциолошком приступу, узроке недисциплине ученика треба тражити у широј друштвеној и породичној ситуацији, као што су нарушени породични односи, агресија у односима и кажњавање (Andrilović i Ćudina, 1985). Према Ронеровој теорији, високи ниво прихватања и низак ниво одбацивања повезани су са позитивним развојем детета. Резултати овог истраживања указују да је димензија квалитета породичних интеракција Задовољство властитом породицом у негативној корелацији са димензијама школске дисциплине – Неучествовањем, Агресијом и Пркосом ауторитету. Варање као облик школске недисциплине није статистички значајно повезан са димензијом Задовољство властитом породицом. Димензије Прихватање од стране мајке и Прихватање од стране оца статистички значајно, негативно, корелирају са димензијама Агресија и Пркос ауторитету. Дакле, уколико постоје позитивни емоционални аспекти односа мајка–дете и односа отац–дете, постоји мања склоност ка агресији у школи и Пркосу ауторитету. Неучествовање и Варање не корелирају значајно са овим димензијама квалитета породичних интеракција. Овај резултат је у складу са налазом да се озбиљнији проблеми у понашању, код старијих ученика, срећу само код ученика из проблематичног породичног окружења (Fergusson & Lynskey 1997, према Пекић i sar., 2016). Такође, димензије одбацивање од стране мајке и одбацивање од стране оца су у позитивној корелацији са димензијама школске дисциплине Агресија и Пркос ауторитету. Неучествовање је, такође, у позитивној корелацији, ниског интензитета, са Одбацивањем од стране оца. Овај облик школске недисциплине није у корелацији са Одбацивањем од стране мајке. Димензија Варање не корелира зна-

чајно са Одбацивањем од стране мајке и оца. Агресија и Пркос ауторитету се, према класификацији коју су дали Андриловић и Чудина (1985), могу сврстати у неприхватљива понашања у школи, која су углавном последица породичних фактора, што је у складу са добијеним резултатима. Из угла Ронерове теорије (Rohner et al., 2009), школска недисциплина може се довести у везу са типом родитеља који одбија, показује непријатељство и агресију ка детету, али може га и занемаривати и бити равнодушан према њему. Такође, добијени резултати су у складу и са ранијим налазима да је доживљај одбацивања од стране родитеља повезан са многобројним тешкоћама, које се између осталог могу манифестовати и на понашајном нивоу (Deković & Meeus, 1997; Khaleque & Rohner, 2002; Sentse et al., 2009).

Димензије квалитета породичних интеракција нису се показале значајним предикторима димензија школске недисциплине на нашем узорку ученика. Добијене резултате можемо објаснити тиме што постоје индикатори који указују на мултиколинearност, па постоји могућност да добијени резултати регресионе анализе нису поуздани. Добијене резултате из наведеног разлога треба узети са резервом. С друге стране, како је реч о ученицима четвртог разреда средњих школа, који су у периоду адолесценције, постоји и могућност развојног дистанцирања од родитеља и тежње ка индивидуализацији (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Међутим, не треба изоставити да је адолесцентима битно да имају родитељску преданост и подршку (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Тако се на нашем узорку ученика показала висока израженост Задовољства властитом породицом и Прихватања од стране мајке и оца. Такође, резултати истраживања које је спровела Шурбановска (2012), указују да је породична интеракција још увек важна за адолесценте и њихово понашање у школи. Уколико су родитељи задовољили потребу за прихватањем код деце, може се смањити могућност за настанак агресивности и проблематичних понашања (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Можда ови резултати говоре о школској дисциплини на узорку ученика који претежно перципирају висок квалитет породичних интеракција, јер је утврђено да су варијације међу испитаницима у погледу ових варијабли мале.

Када је реч о општим димензијама квалитета школског живота, резултати указују да је Опште задовољство школом у негативној корелацији са Варањем као обликом школске недисциплине, док су негативни осећаји према школи у позитивној корелацији са димензијом Агресија. Они ученици који имају позитивна осећања и позитиван став према школи нису склони варању. Претпоставља се да ће ови ученици бити и укљученији у рад, да ће мање изостајати са наставе и да ће њихово понашање у већој мери бити дисциплиновано (Leonard et al., 2000). Димензија Негативни осећаји према школи показала се и значајним предиктором Агресије и Пркоса ауторитету. Негативна осећања према школи обухватају општа негативна осећања према школи и стрес због школе (Raboteg-Šarić i sar., 2009). Могу се испољити као несигурност, потиштеност и депресија ученика, али и као лоши односи са вршњацима и наставницима (Pehlić i sar., 2019). Дакле, можемо закључити да су на нашем узорку ова на-

ведена негативна осећања према школи у вези са директним манифестацијама кршења правила на часу која више укључују хостилност и агресију. Корени оваквог понашања могу се налазити и у бунтовној адолесцентној природи ученика, која је типична за средњошколски узраст.

Уколико се осврнемо на педагошко-социолошки приступ узрока недисциплине, можемо уочити да су добијени резултати већином у складу са овим приступом који нагласак ставља на наставни процес (Andrilović i Ćudina, 1985). Према овом схватању, недисциплина се може јавити као реакција на формализовану структуру наставног процеса у оквиру које се не сагледавају интереси и потребе ученика за активним учествовањем. Димензија Припрема за будућност је у негативној корелацији са сва четири облика недисциплине. Они ученици који перципирају да их школа мање припрема за будућност и да им даје мање могућности за живот, биће склонији сваком од ова четири облика недисциплине. Такође, показало се и да се Пркос ауторитету може предвидети на основу тога колико школа припрема ученике за будућност. Димензија Доживљај учења је у негативној корелацији са димензијама Неучествовање, Пркос ауторитету и Варање. Уколико ученик перципира учење забавним и изазовним, осигураће се минимално прекидање пажње која је кључна за одржавање дисциплине (Andrilović i Ćudina, 1985). Овај резултат је посебно у складу са прогресивистичким схватањем дисциплине. Наиме, деци треба омогућити да слободно бирају акције кроз које ће стицати искуство и учити, на тај начин она могу перципирати учење изазовним и забавним (Гашић-Павишић, 2005). Поред тога, димензија Доживљај учења изазовним и занимљивим показала се и као статистички значајан предиктор Варања. Такође, савремено одређење узрока школске недисциплине посебан нагласак ставља на квалитет наставног процеса (Komprgović i sar., 2018). Доживљај учења као изазовног и занимљивог показао се и најзначајнијим предиктором школске недисциплине у истраживању које су спровели Работег-Шарић и сар. (2009). Димензија Школско постигнуће је у негативној корелацији са димензијама Неучествовање и Пркос ауторитету. Димензија Неучествовање би се, према класификацији недисциплинованог понашања коју су дали Андриловић и Чудина (1985), могла сврстати у понашања која ометају наставни процес и која су пре свега последица школских фактора. Они ученици који однос са наставницима перципирају лошијим, биће склонији сваком од четири облика недисциплине. Емоционална подршка која подразумева осетљивост наставника има позитиван ефекат на децу која показују висок ризик од неприлагођености. Осетљив наставник позитивно утиче на емоционалну регулацију детета, а повезано са тим и на његово академско и социјално функционисање. Ученици могу доживети школско окружење као мање застрашујуће у односу на друге средине, а наставници могу опремити ученике бројним социоемоционалним компетенцијама (Kevin, 2014). Резултати једног истраживања указују на то да адолесценти који су доживели своје наставнике као изворе академске и емоционалне подршке, имају мању вероватноћу да доживе емоционалну узнемиреност или алијенацију од школе (Roeser et al., 1998, према Pehlić i sar., 2019). Социјална интегрисаност је у

позитивној корелацији са димензијама Пркос ауторитету и Варање. Ова димензија подразумева ученикову перцепцију квалитета друштвеног живота у школи (Raboteg-Šarić i sar., 2009). Димензија Социјална интегрисаност се показала и значајним предиктором све четири димензије школске недисциплине. Како су у периоду адолесценције деци посебно важни односи са вршњацима, добијене резултате можда можемо објаснити тежњом ученика да буду прихваћена у друштву вршњака. У истраживању које су спровели Работег-Шарић и сарадници (2009) значајним предикторима школске недисциплине показале су се све димензије квалитета школског живота, осим општег задовољства школом и припреме за будућност. У овом истом истраживању показало се да су све димензије квалитета школског живота, осим општих негативних осећања према школи, негативно повезане са школском недисциплином. Општа негативна осећања позитивно корелирају са школском недисциплином. Слични резултати добијени су и у другим истраживањима која су користила Упитник квалитета школског живота (Leonard et al., 2000).

Закључак

Добијени резултати представљају допуну постојећих сазнања о широко распрострањеном феномену школске дисциплине из угла најважнијих аспеката задовољства живота код адолесцената, при чему се у оквиру овог истраживања ставља нагласак на афективни и социјални развој ученика. Познавање улоге квалитета породичних интеракција и квалитета школског живота у испољавању недисциплинованог понашања у школи може да укаже на неке смернице за конципирање превентивних активности усмерених ка смањењу овог школског проблема. На основу резултата истраживања могу се извести смернице за осмишљавање радионица за рад са ученицима, наставницима и родитељима. Ове радионице би биле намењене превенцији недисциплине уз истицање значаја професионалне оријентације, саморегулације учења, афективне улоге наставника, активне наставе и ученикових интересовања. Предност овог истраживања је и то што је школска недисциплина сагледана као мултидимензионални конструкт.

Како је реч о феномену недисциплине који се везује за нешто недозвољено и подложно казни, не можемо искључити могућност да су неки ученици давали социјално пожељне одговоре, без обзира што им је била загарантована анонимност. Ограничењем можемо сматрати и то што постоји релативна хомогеност испитаника с обзиром на неке основне варијабле истраживања. Такође на скали Агресија као облик школске недисциплине нисмо добили задовољавајућу поузданост, при чему се показало и да дистрибуција одступа од нормалне, па добијене резултате треба узети са резервом.

У неком будућем истраживању требало би додатно испитати улогу породичних интеракција у предикцији школске дисциплине. Уколико постоји проблем мултиколинearности, треба радити на његовом решењу. Детаљнијим

испитивањем различитих узрасних група слика о улози квалитета породичних интеракција и школског живота би постала потпунија, а самим тим би било више импликација за школску праксу. Тако да би нека будућа истраживања могла да обухвате узрасно хетерогенији узорак.

Литература

- Andrilović, V. i Ćudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cicović Maslovar, J. (2016). *Uloga porodičnog funkcionisanja i samopoimanja u predikciji antisocijalnog ponašanja u adolescenciji* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Ćudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Deković, M. & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents self concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163–176.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Kevin, S. (2014). *School as a secure base: How Peaceful Teachers Can Create Peaceful School*. Amazon. co. uk.
- Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 54–64.
- Kompirović, T., Dančetočić, N. i Radojević, T. (2018). Socio-demographic determinants of school indiscipline. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Prištini*, 48(4), 185–206.
- Kong, C. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11(2), 111–129.
- Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school*. Newcastle: University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program.
- Milojković, M., Srna, J. i Mićović, R. (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Centar za brak i porodicu.
- Novaković, T., Nikolić-Đorić, E. i Mutavdžić, B. (2016). Problem multikolinearnosti u višestrukoj linearnoj regresiji / Problem of multicollinearity in a multiple linear regression, *Agroekonomika/Agrieconomica*, 45, 81–93.
- Pehlić, I., Babić, E. i Tufekčić, N. (2019). Socijalno-pedagoška analiza kvaliteta školskog života kod srednjoškolaca. U N. Kepeš (ur.). *Izazovi i perspektive pomagačkih profesija* (str. 9–36). Islamsko pedagoški fakultet u Bihaću.
- Pekić, J., Kodžopeljić, J. i Milovanović, I. (2016). Polne i uzrasne razlike u ispoljavanju nedisciplinovanog ponašanja tokom nastave. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 247–262.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4–5), 697–716.

- Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D.E. *Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, methods, evidence, and implications*. https://www.researchgate.net/publication/252234422_Parental_acceptance-rejection_theory_methods_evidence_and_implications
- Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: Generic, conditional, or domain-specific effects? The trails study. *Developmental Psychology*, 45(2), 419–430.
- Simuforosa, M. & Rosemary, N. (2014). Learner Indiscipline in Schools. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 79–88.
- Šurbanovska, O. (2012). Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini. *Primenjena psihologija*, 5(1), 25–41.
- Vulić-Prtorić, A. (2004). Skala kvaliteta obiteljskih interakcija - KOBI. U A. Proroković, K. Lacković-Grgin, V. Ćubela-Adorić i Z. Penezić (ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: svezak 2* (str. 24–32). Sveučilište u Zadru.

FUNCTION OF QUALITY FAMILY INTERACTION AND SCHOOL LIFE IN SCHOOL DISCIPLINE PREDICTION

Andela Dikić

Elementary school „Đura Jakšić“ Turekovac

Abstract: The problem of school discipline has a long history, however, it still represents an important disturbing factor in the course of teaching. As the teaching staff faces difficulties in eliminating unwanted behavior of students and maintaining discipline, it is essential to have a good knowledge of the etiology of school discipline in order to effectively work on its prevention. The subject of this research is the examination of the predictive power of dimensions of the quality of family interactions and school life in predicting school discipline. The sample consisted of 200 respondents, fourth-grade students of high schools from the territory of the city of Leskovac. School discipline is operationalized by the *School Indiscipline Scale*, dimensions of the quality of family interactions with the *Scale of the quality of family interactions*, while the *Quality of School Life Questionnaire* was used to examine the dimensions of the quality of school life. The expected correlations of certain dimensions of the quality of school life and family interactions with the dimensions of school indiscipline were determined. Through the procedure of hierarchical regression analysis, it was determined that the dimensions of the quality of family interactions are not single statistically significant predictors of the dimensions of school indiscipline, however, certain dimensions of the quality of school life predict certain aspects of school indiscipline: the dimension of the quality of school life, social integration, proved to be a statistically significant predictor of non-participation; the dimension of aggression can be statistically significantly predicted based on negative feelings towards school, relations with teachers and social integration; defiance of authority can be predicted based on the

dimensions of negative feelings towards school, social integration and preparation for the future; while cheating as a form of school indiscipline can be predicted based on the dimensions of social integration and the experience of learning.

Keywords: school discipline, quality of family interactions, quality of school life, high school students

Примљено: 14.09.2023.

Прихваћено за објављивање: 9.12.2023.

OSVRT NA INKLUZIJU U NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA

^{1,2}Jasmin Gračanin¹, ^{3,4}Igor Tomić, ¹Marko Aleksandrović

¹Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Univerzitet u Nišu, Niš, Srbija

²OŠ “Stefan Nemanja”, Novi Pazar, Srbija

³JU Resursni centar za djecu i mlade “Podgorica”, Podgorica, Crna Gora

⁴Paraolimpijski komitet Crne Gore, Podgorica, Crna Gora

Apstrakt: Cilj ovog rada jeste sagledavanje i analiziranje karakteristika dugoročnog procesa razvoja inkluzije u nastavi fizičkog vaspitanja u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. Rad ukazuje na specifičnosti inkluzivne prakse za nastavu fizičkog vaspitanja. 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. U radu se vrši osvrt na dosadašnja istraživanja iz oblasti inkluzivne prakse u fizičkom vaspitanju, sa posebnim osvrtom na nosioce pedagoške prakse u nastavi – vaspitače, nastavnike i profesore fizičkog vaspitanja. Naglašava se neophodnost da za potrebe obrazovanja kadrova za buduća pedagoška zanimanja, pa i za nastavu fizičkog vaspitanja, inicijalno akademsko obrazovanje pruži saznanja iz oblasti inkluzije. Isto tako, potrebno je da se za zaposlene u svim nivoima obrazovanja i vaspitanja, pa i za nastavnike i profesore fizičkog vaspitanja omogući kontinuirana edukacija iz oblasti inkluzije.

Кључне речи: inkluzija, fizičko vaspitanje

Inkluzija – novi kurikularni koncept

Inkluzija podrazumeva integraciju i uokvirivanje, dok u društvenom smislu podrazumeva uključivanje pojedinca u određenu zajednicu (Suzić, 2008). U najširem smislu, inkluzija je proces u kome se pojedinac posmatra kao deo neke celine. S druge strane, inkluzija u užem smislu definiše inkluzivno obrazovanje, tj. aktivnost pojedinca i društva kroz proces učenja (ovaj proces se ne odnosi samo na obrazovni sistem, već i na spontano učenje, učenje samospoznajom i samovaspitanjem). Najuža definicija inkluzije podrazumeva proces uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole i društveni život u celini (Suzić, 2008).

¹ jasingracanin@live.com

Neki autori smatraju inkluziju kao proces u kome zajedno učestvuju deca sa smetnjama u razvoju i deca tipičnog razvoja (Avramidis & Norwich, 2002; Begeny & Martens, 2007). Nadogradnja ovih mišljenja ide u ekstrem gde neki autori smatraju da potpuna inkluzija podrazumeva da su uključena deca „potpuni i aktivni deo života redovne škole, da su vrednovani kao članovi školske zajednice, kao i da su posmatrana kao njeni integralni članovi (Farrell, 2000). Mitchell (2014) smatra da je najšire prihvaćena definicija inkluzivnog obrazovanja ona koja podrazumeva da su učenici sa „posebnim obrazovnim potrebama“ ravnopravni članovi škola u njihovom susedstvu, te da pohađaju razrede koji su u skladu sa njihovim uzrastom, uz odgovarajuću dodatnu pomoć i uslugu podrške. Inkluzija podrazumeva organizaciju obrazovanja na takav način da bude po meri svakog deteta, bez obzira na sposobnost, talenat, ometenost..., kao i da obezbedi da svako dete u obrazovnom procesu bude deo zajednice (Brojčin, 2013). Generalno, dolazi se do spoznaje filozofije inkluzije, a to je da se ona ne bavi samo obrazovanjem, već razmatra uspešno uključivanje pojedinca u društvo (Flem & Keller, 2000).

Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju najčešće se misli na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju što podrazumeva obrazovni sistem koji je otvoren za svu decu, podrazumevajući sve stigmatizovane društvene grupe (Došen & Gačić-Bradić, 2005). Zato principi inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja imaju svoje specifičnosti u odnosu na druge pedagoške principe (Suzić, 2008). Uz njih vrede i poznati pedagoški principi u meri koja odgovara svoj deci sa invaliditetom u vaspitnoj grupi (princip očiglednosti će imati izuzetan značaj za decu sa smetnjama sluha i govora, ali ne i sa smetnjama vida). Dakle, svaki od opštih i poznatih principa vredi u meri koja odgovara učeniku.

Inkluzivno obrazovanje i vaspitanje predstavlja interdisciplinarno područje u kome je vrlo teško izvesti zatvorenu ili potpunu klasifikaciju principa, a to je zato što niz opštih pedagoških principa delimično ili potpuno vredi i ovde. Nesporni su po suštini i prioritetu sledeći principi inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja: princip socijalne prihvaćenosti i podrške, princip rane prevencije i rehabilitacije, princip individualizacije, princip funkcionalnog razvijanja sposobnosti i princip stimulacije i kompenzacije (Suzić, 2008).

Kaščelan (2010) smatra da sistem obrazovanja treba da poštuje sledeće principe inkluzije: nediskriminaciju, pristupačnost, prilagođavanje specifičnim potrebama, standardi znanja su zajednički za sve učenike, učešće u procesu obrazovanja svih učenika, obezbeđivanje adekvatnih uslova za rad za sve učenike, priprema za tržište rada, u kontekstu doživotnog učenja i stalnog stvaranja mogućnosti za učenje.

Države koje su imale dobro razvijeni sistem specijalnog školstva (u te zemlje spadaju sve države bivše Jugoslavije), svoje resurse su preusmerile i podržavaju inkluziju uz pomoć raznih vidova podrške. Jedan od tih vidova podrške je i obuka nastavnika, da bi se oni lakše snalazili u neposrednom radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Te institucije su tzv. resursni centri, institucije naslednice bivših specijalnih škola, u koje i dalje mogu da idu učenici sa smetnjama u razvoju, ali su se usmerile i ka podršci nastavnicima (ali i deci) u inkluziji, ranoj intervenciji, obuci u korišćenju asistivnih tehnologija (Hrnjica & Sretenov, 2007). U Republici Srbiji od 2022. godine postoji devet resursnih centara.

Zakonska regulativa inkluzije u Srbiji

Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji se posmatra kao proces koji odgovara na različite potrebe sve dece, mladih i odraslih, kroz kontinuirano povećanje učešća u učenju i progresivno smanjivanje isključenosti iz obrazovanja. „Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine“ je sektorski i nacionalni dokument javnih politika. Između ostalih, ovaj dokument se naslanja na „Strategiju unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine“ (“Sl. glasnik RS”, br. 44/2020) i povezana je sa obrazovanjem, posebno u stvaranju uslova za dostupno obrazovanje dece i učenika sa invaliditetom u redovnim školama (pristupačnost objekata) i uključivanjem i obezbeđivanjem kvalitetnog obrazovanja (inkluzivno obrazovanje) za decu i učenike sa invaliditetom.

Zakonom o osnovama vaspitanja i obrazovanja su postavljeni ključni mehanizmi sprovođenja inkluzivnog obrazovanja: timovi za inkluzivno obrazovanje i timovi za podršku deci i učenicima; individualni obrazovni planovi; interresorne komisije za procenu potreba za dodatnom podrškom na lokalnom nivou koje uključuju sektor obrazovanja, socijalne zaštite i zdravstva. Uspostavljena je međuresorna saradnja i institucionalni kapaciteti za upravljanje, koordinaciju, praćenje i implementaciju inkluzivnih obrazovnih politika. Povećane su nastavničke kompetencije i kvalitet rada u obrazovnim ustanovama, kao i participacija roditelja u odlučivanju o daljem obrazovanju deteta (Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, 2023).

Svi nosioci vaspitno-obrazovnog procesa (vaspitači, nastavnici, stručni saradnici) imaju obavezu da prate razvoj i napredovanje učenika. S tim u vezi, izrađuje se individualni obrazovni plan (IOP) kao oblik dodatne podrške prilagođavanju vaspitno-obrazovnog procesa pojedincu, njegovim individualnim snagama i potencijalima, uz uvažavanje individualnih karakteristika u nastavnom procesu (Milojević i Sretenović, 2014). Ukoliko nosilac vaspitno-obrazovnog procesa uoči da učenik ne postiže očekivane ishode obrazovanja i vaspitanja (ili ih nadmašuje), razvija pedagoški profil deteta koji predstavlja osnovu planiranja dodatne podrške (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018). Pored identifikovanih teškoća u savladavanju obrazovnih i vaspitnih ciljeva, u pedagoškom profilu se definišu i bliže opisuju važni elementi drugih aspekata razvoja i funkcionisanja učenika (Maksimović et al., 2015).

Uprkos činjenici da mnogi nosioci vaspitno-obrazovnog procesa nemaju ili imaju nedovoljno znanja i veština koje su stekli tokom inicijalnog obrazovanja, ohrabruje činjenica da programi kontinuirane edukacije mogu te praznine da smanje i/ili anuliraju (Reina et al., 2019a), ali su za to potrebni programi kontinuirane edukacije i podrške. Kod stručnog usavršavanja nastavnika nalazi istraživanja usmeravaju na potrebu osiguravanja više edukacija, obezbeđenje količine i kvaliteta informacija koje se nude nastavnicima (Čolakhodžić et al., 2018). Poznato je da Zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja Republike Srbije nudi više programa koji obuhvataju i sadržaje iz inkluzivne nastave, pa i za unaređenje programskih sadržaja za čas fizičkog vaspitanja.

Prepreke za uključivanja dece sa invaliditetom u redovnu nastavu

Tokom poslednjih dvadesetak godina sprovođenja inkluzivne nastave, locirane su i neke prepreke za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja, a to su: nedovoljno razvijena pravna regulativa za sve stepene obrazovanja; neadekvatni kapaciteti i uslovi samih obrazovnih institucija (arhitektonski prilazi školama, brojnost odeljenja); nedovoljno prilagođeni nastavni planovi i programi (nejasno postavljen metodološki okvir za njihovu izradu, posebno kada su u pitanju standardi znanja učenika); nedovoljna obuka nastavnog kadra; nedovoljna prisutnost i podrška roditelja učenika; nejasno postavljeni kriterijumi kategorizacije dece; nerazvijeni nastavni programi za nivo obrazovanja posle osnovne škole (gimnazije i srednje stručne škole), neosposobljenost nastavnika i nedostatak opreme za rad sa učenicima sa senzornim smetnjama (oštećenje vida i sluha) (Hrnjica & Sretenov, 2007; Kaščelan, 2010).

Ovoliki broj navedenih prepreka za uspešno sprovođenje inkluzivne nastave zahteva njihovo uklanjanje. Te prepreke se rešavaju, između ostalog, i javnom promocijom vrednosti inkluzije u celini (Kaščelan, 2010), većim uključivanjem roditelja i lokalne zajednice (Vukadinović, 2015). Isto tako, treba postaviti jasan metodološki okvir za izradu individualnih obrazovnih programa učenika i jasno definisati standarde znanja (Šakotić et al., 2008). Novija istraživanja sugerišu otklanjanje ili bar ublažavanje prepreka u inkluzivnom obrazovanju kroz osnaživanje nastavnika putem: inicijalnog obrazovanja, sticanjem kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika i kompetencija za komunikaciju i saradnju. Obezbeđivanje dovoljnog broja stručnih lica za individualni rad i razvijanje saradnje između nosilaca obrazovno-vaspitnog procesa (Milošević & Maksimović, 2022).

Koristi od inkluzije sa aspekta dece, porodice

Ispunjenjem principa jednakih mogućnosti kroz inkluzivno obrazovanje pruža se izbor u skladu s individualnim mogućnostima svakog deteta u društvu, sprovodi se edukacija bez diskriminacije. Aktivno se promovise i implementira socijalni model u kojem je akcenat na prilagođavanju društva i otklanjanju prepreka i barijera u okruženju, stavovima, uslugama, a ne smetnji ili teškoći u razvoju deteta. Takođe, omogućava se podrška i kontinuitet na svim nivoima za postizanje obrazovnih ishoda i individualnih karakteristika. Za ostvarivanje ovakvog modela neophodna je bliska saradnja relevantnih javnih subjekata, partnera i civilnog društva koje vode promeni na nivou zajednice i škole (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Svaki nastavnik u inkluzivnoj nastavi treba da stiče, razvija i usavršava lični prilagodljiv stil po kojem će biti prepoznatljiv u inkluzivnoj nastavi. Dobar stil nastavnika u inkluzivnoj nastavi zavisi delimično i od uslova u kojima se sprovodi inkluzivna nastava. Posebno, nastavnik treba stalno da izgrađuje sebe kao osobu, jer samo na taj način će biti uspešan u inkluzivnoj nastavi (Milenović, 2011).

Osnova odnosa škole i roditelja dece u inkluzivnoj nastavi treba da bude shvatanje o roditeljima kao partnerima. Interesi, prioriteti i brige porodica treba da budu u fokusu teorije i prakse škole i predškolske ustanove koju dete pohađa u inkluzivnoj nastavi. Ono što je zajednički problem roditelja i nastavnika i vaspitača je decentriranje sa ograničenja i teškoća dece na potencijale i mogućnosti, sa postignuća na socijalno-afektivne ishode i sticanje životnih veština (Stanković-Đorđević, 2013).

Inkluzivni sistem obrazovanja ali i lokalne zajednice treba da pruže kontinuiranu podršku i stručnu pomoć, stimulatívno i nerestriktivno okruženje za optimalan razvoj i obrazovanje. Usluge treba da budu dostupne, da se neguje participacija i samostalnost, kreira ambijent za puno uključivanje, razvoj potencijala i izgradnju ličnosti, ceneći da je razvoj u ranom detinjstvu ključ za ispunjen i produktivan život deteta. Obrazovna inkluzija treba da podstakne razumevanje, prihvatanje, saradnju i tolerantnost, razvije otvorenost za druge, njihove karakteristike i različitost (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Porodica i institucionalno vaspitanje i obrazovanje su prva okruženja koja utiču na formiranje stavova radi čega je važna njihova usklađenost. Temelj kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja su pozitivni stavovi svih njegovih učesnika, a roditelji su jedan od njih. Predrasude ranijih vremena kada su učenici koji su pohađali specijalna odjeljenja nazivani, pejorativno, „specijalci” obeležavali su za ceo život te učenike, njihove roditelje i članove porodice. Ostaci tih predrasuda su osnov za stav nekih današnjih roditelja da ne prihvataju da su im deca „posebnih potreba” (Dmitrović, 2011). Ohrabruje to što roditelji dece tipičnog razvoja sopstvenim vaspitnim uticajem mogu doprineti formiranju odgovarajućih stavova kod svoje dece (Marković et al., 2021).

Moderno obrazovanje, današnje inkluzivno obrazovanje zahteva saradnju sa roditeljima, najčešće u blagovremenoj razmeni informacija, definisanju problema i njegovog uzroka, uključivanju pedagoga i psihologa u pružanje pomoći, ali i angažovanju stručnih lica: defektologa, kliničkog psihologa, psihijatra, lekara i drugih, u smislu sagledavanja problema kod svakog učenika. Poznavanje porodičnih problema polazna je osnova u tumačenju emocionalnih i socijalnih potreba učenika kao osnova u rešavanju problema učenja i ponašanja (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Partnerski odnos između roditelja, nastavnika i stručnih radnika poštujući određene principe (obaveze učenika, učenje jednih od drugih, pružanje adekvatne pomoći roditeljima, ostvarivanje komunikacije, korišćenja jezika koji učenici poznaju, pružanje moralne podrške itd.) predstavlja preduslov uspeha u inkluzivnom obrazovanju. Zato je od izuzetnog značaja da se pre uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovnu inkluzivnu nastavu stvori povoljna emocionalna klima kod roditelja (Afolabi et al., 2013).

Uloga i značaj nastavnika i vaspitača u radu sa decom sa invaliditetom

Dosadašnja istraživanja u našem regionu pokazuju da nastavnici u praksi, kao i studenti nastavničkih fakulteta, nemaju jasan doživljaj suštine inkluzivnog pristupa u obrazovanju i ističu da su spremniji za rad sa decom sa lakšim oblicima smetnji, dok

obrazovanje dece sa višestrukim smetnjama treba da se odvija u specijalizovanim ustanovama (Jablan & Maksimović, 2020). U cilju razvoja ideje i prakse inkluzivnog obrazovanja, neophodno je uraditi ozbiljne intervencije kako na planu inicijalnog obrazovanja nastavnika tako i na planu promovisanja njihove uloge u savremenom sistemu obrazovanja dece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Starije generacije nastavnika nisu inicijalnim obrazovanjem bile pripremljene i za inkluziju u nastavi generalno, pa i u nastavi fizičkog vaspitanja. Ta poražavajuća činjenica predstavlja pravu sliku struke, koja je neinformisana i nespremna na izazove inkluzije. U praksi, ovakvo stanje mora da mobiliše sve donosioce odluka, od vrha države do samog nastavnika fizičkog vaspitanja, da se interventno, kroz neformalno kontinuirano obrazovanje, sačine i sprovede predavanja i seminari na temu adaptirane telesne aktivnosti, čiji značajan deo mora da bude i inkluzija. Teorijsko nepoznavanje inkluzije može da dovede do stresa kod prosvetnih radnika, a dosadašnja istraživanja pokazuju da se kao preduslov za to uočava: nepovoljan status profesije, nedostatak podrške i podsticaja, nedovoljna obučenost za rad, odsustvo saradnje i timskog rada (Stanković-Đorđević, 2018). Da bi očuvali i unapredili svoje zdravlje, fizičko i mentalno, prosvetni radnici treba da budu sistemski podržani i osnaženi (Đorđić et al., 2014).

Proces inkluzije u sistemu vaspitanja i obrazovanja počinje u vrtiću (Manić, 2023) i podrazumeva rast, razvijanje i napredovanje sve dece u toploj vrtićkoj klimi gdje se deca podstiču da izražavaju različita interesovanja, sposobnosti, znanja i veštine. Deca tipičnog razvoja u inkluzivnom vrtiću dobijaju priliku da od najranijeg uzrasta prihvataju različitost i da stiču socioemocionalne kompetencije u odnosu na vršnjake sa razvojnim smetnjama i teškoćama. Vaspitač u ovom procesu preispituje sebe i prilagođava stilove učenja svoj deci, obučava se, saraduje sa inkluzivnim timom, ali i prenosi svoja znanja i iskustva roditeljima (Ilić & Četković, 2016).

Posle vrtića, deca upisuju osnovnu školu, a učitelj je nosilac vaspitno-obrazovnog procesa. Uspešna implementacija inkluzivnog obrazovanja u velikoj meri zavisi od učiteljskih kompetencija za podučavanje u inkluzivnim razredima i njihovim uverenjima o tim kompetencijama (Winter, 2006). Učitelji, a kasnije i nastavnici u višim razredima osnovne škole, deo su šireg tima u sprovođenju inkluzivnog procesa nastave (Nikolić-Vučinić et al., 2019).

Učešće nastavnika u inicijalnoj obuci do sada je doprinelo razvoju određenog nivoa afirmativnih inkluzivnih stavova prema učenicima kojima je potrebna dodatna podrška. Ipak, nedostatke na nivou stručnog usavršavanja – kao i u inicijalnom obrazovanju – tokom prve decenije uspostavljanja inkluzije kao kurikularnog koncepta, ispitanici su najviše isticali kod predmetnih nastavnika i nastavnika u opštem i stručnom srednjem obrazovanju (Šakotić & Veljić, 2010). Do pre više od decenije, istraživanja stavova prema inkluzivnom obrazovanju dece s posebnim potrebama pokazuju da nastavnici redovnih škola „oklevaju“ s prihvatanjem dece s posebnim potrebama, razlog tome je bio subjektivni osećaj nekompetentnosti (Rajović & Jovanović, 2010).

Za uspešnu realizaciju i implementaciju inkluzivnih novih planova i programa potrebno je osposobljavanje nastavnika, posebno u delu podučavanja dece sa

invaliditetom. Međutim, kada je inkluzija postala zakonska obaveza nastavnici je bio velikim delom nespreman, jer predznanja o tome nastavnicima nisu imali (Vilotić, 2014). Kurikulumi na fakultetima koji su školovali budući pedagoški kadar nisu obrađivali sadržaje inkluzivne nastave. Zbog decenijama (pa i vekovima) prisutnog i ukorenjenog tradicionalnog pristupa podučavanju, nastavnici teško prepoznaju individualne potrebe učenika, a kad ih i prepoznaju profesionalno su nespremni.

Na motivaciju nastavnika pored neodgovarajućeg društvenog položaja, utiče i nedovoljna podrška uspešnim nastavnicima, pre svega napredovanje u struci, ali i mogućnosti za dalji profesionalni razvoj (Kaščelan, 2010). Nastavnik u inkluzivnoj nastavi prilagođava svoj stil vođstva prema učenicima u inkluzivnoj nastavi. Tako se ispunjavaju ishodi nastave i postiže optimalni razvoj svakog učenika u inkluzivnoj nastavi. Literatura zaključuje da je teško odrediti stil vođstva nastavnika (posebno nedominantan stil), jer nastavnik inkluzivne nastave svoje ponašanje prilagođava konkretnim nastavnim situacijama i učeniku (Milenović, 2011). Novije opservacije sugerišu da uloge, stavovi i kompetencije nastavnika ukazuje da proces inkluzije u našoj zemlji još nije dovoljno zaživeo i da nastavnici ispoljavaju ozbiljne sumnje u svoje kompetencije za rad sa decom iz osetljivih društvenih grupa (Jablan & Maksimović, 2020).

Dodatne edukacije (Reina et al., 2019b), umrežavanje stručnih službi, timski rad, materijalna stimulacija, kvalitetnije inicijalno obrazovanje su značajni činioci koji bi unapredili položaj prosvetnih radnika u uslovima obrazovne inkluzije i doprineli izgradnji resursa za konstruktivno prevladavanje profesionalnog stresa.

Generalno, postoji potreba za unapređenjem inicijalnog obrazovanja (budućih i potencijalnih) nastavnika kroz poboljšanje postojećih i kreiranje novih programa i kurseva od strane interdisciplinarnih timova univerzitetskih nastavnika fakulteta. Ti programi moraju obezbediti da svi (budući i potencijalni) nastavnici u potpunosti razumeju inkluzivnu pedagogiju i steknu osnovno razumevanje različitih grupa smetnji i nauče kako da se prilagode da bi obezbedili da deca sa smetnjama i teškoćama u razvoju učestvuju u redovnom obrazovanju zasnovanom na inkluzivnim načelima (Hutzler et al., 2019). Tome bi doprineli i posebno kreirani sadržaji i zahtevi u okviru studentske profesionalne prakse (Jablan & Maksimović, 2020; Wang et al., 2020), jer i oni značajno pomažu podizanju svesti, znanja, veština i samoeфикаsnosti nastavnika (Alhumaid et al., 2021; Foley et al., 2020).

Nastavnik fizičkog vaspitanja u inkluzivnoj nastavi

Praksa je pokazala da je primena ovog modela nastave praćena brojnim izazovima što ne mimoilazi ni nastavu fizičkog vaspitanja. Inkluzivno fizičko vaspitanje može doneti značajne koristi svim učesnicima obrazovnog procesa i doprineti socijalnoj inkluziji (Đorđić & Tubić, 2012). Mnoga ciljana istraživanja u obrazovanju pokazuju da je šaroliko predznanje o inkluziji, odnosno da je prisutna nejednakost o teorijskom predznanju o inkluzivnoj nastavi. U predškolskom obrazovanju, vaspitači u ciljanim studijama su pokazali da imaju skromno predznanje

o inkluziji (Dimitrova-Radojičić et al., 2014). Učitelji su do pre decenije i po još uvek bili pod veoma jakim uticajem tradicionalnog obrazovanja koji (uglavnom) isključuje decu sa teškoćama u razvoju iz nastave fizičkog vaspitanja, dok je u inkluzivnom obrazovanju situacija znatno bolja (Eminović et al., 2009). Svršeni studenti fizičkog vaspitanja tek u višim razredima osnovne škole imaju pravo da drže nastavu, pa samim tim i da sprovode inkluziju u nastavi fizičkog vaspitanja. Na osnovu sveobuhvatnog preglednog istraživanja (Hutzler et al., 2019), sa praktične tačke gledišta, učesnici obrazovnog procesa treba da budu svesni nekoliko faktora koji utiču na samoeфикаsnost tokom uključivanja dece sa invaliditetom u fizičko vaspitanje: (a) obim i vrsta iskustva nastavnika sa osobama sa invaliditetom u školi, u porodici ili u zajednici; (b) stručno i akademsko obrazovanje za inkluziju; (c) pojedinačni faktori, uključujući pol; (d) školski faktori okruženja, poput procesa, a ne orijentacije na učinak; i, konačno, (e) vrsta i stepen invaliditeta.

U sistemu vaspitanja i obrazovanja, nastava fizičkog vaspitanja kreće u predškolskom uzrastu, a podučavanje vrše vaspitači. Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja (Novović & Mićanović, 2018), ustanovljen je afirmativan odnos vaspitača i stručnih saradnika prema inkluzivnom modelu rada, njihove profesionalne spremnosti za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama. Ključni izazovi su identifikovani u domenu nepoštovanja pedagoških normativa u broju dece, nedostatku timskog delovanja u mreži podrške i nekonzistentnom planiranju obuke za rad po inkluzivnim načelima.

Uključivanje učenika sa invaliditetom u inkluzivne škole i dalje predstavlja izazov za nastavnike, posebno zbog nesigurnosti koju generiše neodvojivo profesionalno obrazovanje i nedostatak systemske podrške u praksi. Jedan od bitnih faktora za uspešno sprovođenje inkluzije u nastavi fizičkog vaspitanja je psihicka i emocionalna spremnost nastavnika da rade sa decom sa invaliditetom. Iz tih razloga je važna procena njihove samoeфикаsnosti i sigurnosti za uspešnu organizaciju nastave (Block et al., 2010). Samoeфикаsnost nastavnika predstavlja procenu sposobnosti potrebnih za postizanje željenih rezultata u angažovanju učenika i njihovom učenju. To se odnosi i na rad sa učenicima sa invaliditetom i slabom motivacijom (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Samoeфикаsnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje podrazumeva individualnu percepciju nastavnika o vlastitoj ефикаsnosti u pogledu planiranja, organizovanja i izvođenja aktivnosti potrebnih da se ostvare ciljevi nastave i učenja inkluzivnog obrazovanja, odnosno da se postignu željeni vaspitni i obrazovni efekti kod učenika sa smetnjama u razvoju (Sharma et al., 2011).

Učitelji sprovode nastavu fizičkog vaspitanja u nižim razredima osnovne škole. Generalno, malo je istraživanja na temu samoeфикаsnosti učitelja o inkluziji na časovima fizičkog vaspitanja. U malobrojnim studijama, natpolovična većina ispitanika nema poverenja u sebe kada je reč o podučavanju dece sa invaliditetom. Zanimljiv broj je pohađao seminare iz inkluzivne nastave fizičkog vaspitanja, a bolja samoeфикаsnost je ispoljenija kod učitelje sa dužim radnim iskustvom i iskustvom u radu sa decom sa invaliditetom (Đorđić & Tubić, 2012; Đorđić et al., 2014). Negativni stavovi odnose se na percepciju da su učitelji u inkluzivnom

odeljenju izloženi većem stresu, da nisu dovoljno osposobljeni za inkluzivnu nastavu i da ostaje manje vremena za rad sa ostalim učenicima.

Zanimanje istraživača u vezi samoefikasnosti budućih nastavnika fizičkog vaspitanja traje duže od dve decenije, a ispitanici se mogu svrstati u tri velike grupe: studenti odnosno budućí nastavnici fizičkog vaspitanja, učitelji kao inicijalni pedagozi koji sprovode nastavu fizičkog vaspitanja u osnovnim školama i nastavnici fizičkog vaspitanja u osnovnim školama.

Potrebno je tokom školovanja kod studenata fizičkog vaspitanja razvijati specifične kompetencije koje su potrebne za rad u inkluzivnom obrazovanju, kao i stvarati nastavnu klimu koja podržava radoznalost i kreativnost kao bitne odrednice otvorenosti za nova iskustva (Orlić et al., 2016). Isto tako, autori uočavaju da prethodno iskustvo sa osobom sa invaliditetom i slušanje određenog predmeta/kursa iz oblasti inkluzije u nastavi fizičkog vaspitanja podižu samoefikasnost budućih nastavnika. Ohrabruje činjenica da visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće profesore fizičkog vaspitanja već deceniju i po u svojim studijskim programima imaju predmete koji obrađuju problematiku podučavanja fizičkog vežbanja osoba sa invaliditetom, uključujući inkluziju. To će, kako i dosadašnja istraživanja pokazuju, biti značajan faktor za povećanje nivoa samoefikasnosti budućih pedagoga u fizičkom vaspitanju (Taliaferro et al., 2015; Wang et al., 2020).

Istraživači su opservirali i razlike u polovima kada je reč o samoefikasnosti nastavnika fizičkog vaspitanja prema inkluzivnoj nastavi, rezultati se razlikuju. Naime, dosadašnja istraživanja pokazuju da u inicijalnoj obuci, tokom školovanja za nastavnike fizičkog vaspitanja, nema polnih razlika u segmentu samoefikasnosti prema inkluziji učenika sa invaliditetom u nastavu (Hutzler et al., 2005). S druge strane, novija istraživanja pokazuju višu samoefikasnost kod studentkinja fizičkog vaspitanja u odnosu na kolege suprotnog pola (Jovanović et al., 2014). Novija ciljana pilot istraživanja sprovedena na nastavnicima fizičkog vaspitanja navode slične rezultate (Mirčić, 2020). S druge strane, irsko iskustvo govori da nastavnice fizičkog vaspitanja pokazuju statistički značajno pozitivnije stavove kada je u pitanju rad sa decom sa „specifičnim problemima“ u učenju i umerenim invaliditetom (Meegan & MacPhail, 2006).

Zaključak

Inkluzija je obavezan kurikularni koncept u vaspitanju i obrazovanju. sa ciljem da svako dete u tom sistemu dobije najoptimalnije obrazovanje bez obzira na karakteristike, potencijale, ograničenja, pripadnost, opredeljenje i status. Obavezna je i u sprovođenju nastave fizičkog vaspitanja. Uspešna inkluzija u celokupnom vaspitno-obrazovnom procesu, pa i u nastavi fizičkog vaspitanja, mora da prevaziđe sve barijere, a preduslov za to je saradnja roditelja, dece, pedagoga, psihologa, defektologa, direktora, te predstavnika lokalne samouprave i nadležnog ministarstva. Inkluzija je obavezan kurikularni koncept u vaspitanju i obrazovanju, sa ciljem da svako dete u tom sistemu dobije najoptimalnije obrazovanje bez

obzira na karakteristike, potencijale, ograničenja, pripadnost, opredeljenje i status. Uspješna inkluzija u celokupnom vaspitno-obrazovnom procesu, pa i u nastavi fizičkog vaspitanja, mora da prevaziđe sve barijere, a preduslov za to je saradnja roditelja, dece, pedagoga, psihologa, defektologa, direktora, te predstavnika lokalne samouprave i nadležnog ministarstva. Obavezna je i u sprovođenju nastave fizičkog vaspitanja.

Da bi inkluzija u nastavi fizičkog vaspitanja bila uspešna, potrebno je da pedagoški radnici u obrazovanju koji sprovode tu nastavu imaju znanja i kapacitete koje su stekli tokom inicijalnog obrazovanja, ali i kroz kontinuirano stručno usavršavanje. Inicijalno obrazovanje budućih nastavnika/profesora fizičkog vaspitanja, mora da obiluje predmetima koji na kraju školovanja imaju za ishod uspešno sprovođenje kompleksnog procesa inkluzije. Neophodno je da nastavnici/profesori fizičkog vaspitanja sprovode kontinuiranu edukaciju kroz stručno usavršavanje akreditovanih programa iz oblasti inkluzije, ali učestalije od ostalih tema ili oblasti.

Literatura

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter?. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 373–401.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. doi:10.3390/su12093898
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2021). the effect of an adapted physical activity intervention program on pre-service physical education teachers' self-efficacy towards inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 13(6), 3459. <https://doi.org/10.3390/su13063459>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129–147.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and special education*, 28(2), 80–94.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43–46.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attentiondeficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 85–104.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – CIDD.

- Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A., & Boujut, E. (2021). Comparison of teachers in France and in Quebec working with autistic students: Self-efficacy, stress, social support, coping, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
- Čolakhodžić, E., Medar, A., & Novaković, R. (2018). Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 77–84.
- De Boer, A., Jan Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- Dimitrova-Radojčić, D., Čičevska-Jovanova, N., i Canevska, O. R. (2014). Predškolska inkluzija: stavovi i znanje o inkluziji. U Nikolić, M. (Ur.), *V naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 69-76). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni nadzor djece i mladih. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(13), 69–82.
- Došen, L.J. i Gačić-Bradić, D. (2005). *Vrtić po meri deteta-priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*. Beograd: Save the Children UK.
- Dordić, V. i Tubić, T. (2012). Učitelji kao nosioci inkluzivnog fizičkog vaspitanja. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 60–64.
- Dordić, V., Tubić, T., i Protić-Gava, B. (2014). Stavovi učitelja seoskih i gradskih škola prema inkluzivnom fizičkom vaspitanju. *Sportske nauke i zdravlje*, 4(1), 33–40.
- Eminović, F., Šakotić, N., Nikić, R., & Nedović, G. (2009). Teachers' attitudes towards realisation of physical culture program with pupils with developmental difficulties. *Sport Science*, 2(2), 90–95.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188–205.
- Foley, J. T., Santarossa, S., Tindall, D. W., & Lieberman, L. J. (2020). The Impact of a summer sports camp for children with visual impairments on the self-efficacy of physical education pre-service teachers: A pilot study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 13(1). doi: 10.5507/euj.2019.011.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33–44.
- Hrnjica S., & Sretenov, D. (2007). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji. Istraživačka studija*. Beograd: Save the Children.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266.

- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 309–327.
- Ilić, I. i Četković, D. (2016). Vrtić kao konstrukt inkluzije - mogućnosti muzičkih aktivnosti. *Norma, 21*(2), 325–333.
- Jablan, B. Đ. i Maksimović, J. M. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoški fakultet u Užicu, 22*, 85–100.
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., & Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity, 7*(2), 32–46.
- Kaščelan, V. (2010). Inkluzivno obrazovanje kao vodeći princip obrazovanja za sve. U P. Vuković (Ur.), "Crna Gora u XXI stoljeću - u eri kompetitivnosti - Obrazovanje" Posebna izdanja (monografije i studije) Knjiga 7 Sveska 10 (str. 185–198). Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
- Maksimović, J., Golubović, S., Jablan, B. (2015). Stimulating the development of coordination in pupils with developmental difficulties in elementary school. *Nastava i vaspitanje, 65*(4), 753–767.
- Manić, I. (2023). Razvoj inkluzivne vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama. *Godišnjak za pedagogiju, 8*(1), 73–84.
- Marković, M., Petrović, Z. S., i Mamutović, A. (2021). Inkluzija u sistemu državnih predškolskih ustanova Srbije iz perspektive roditelja. *Društvene i humanističke studije, 4*(21), 695–720.
- Mirčić, A. (2020). *Samoeфикаsnost nastavnika u primeni inkluzije na časovima fizičkog vaspitanja* (Neobjavljena master teza). Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Nišu. Niš.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review, 12*(1), 75–97.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 57*(25), 154–166.
- Milojević, M., Sretenović, I. (2014). Individualizovan način rada sa učenicima sa smetnjama u učenju. *Nastava i vaspitanje, 63*(2), 275–285.
- Milošević, D. i Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave-kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje, 71*(1), 7–27.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Nikolić-Vučinić, A., Milić, T., Marić, A., Knezevic, J., Lukačević, J., Klikovac, S., ... & Bošković, D. (2019). Montenegro inclusive education strategy (2019-2025). UNICEF Country Office in Montenegro & Ministry of Education of Montenegro.
- Novović, T. L. i Mićanović, V. I. (2018). Mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o kvalitetu inkluzivne prakse u crnogorskim predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje, 67*(2), 357–373.

- Orlić, A., Pejić, B., Lazarević, D., & Milanović, I. (2016). The predictors of students' attitude towards inclusion of children with disabilities in physical education classes. *Fizička kultura*, 70(2), 126–134.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 74/2018.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019a). Inlucye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319–331.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019b). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: a comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C., (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Special Education*, 12(1), 12–21.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 739–760.
- Stanković Đorđević, M. (2018). Stres i izgaranje prosvetnih radnika u procesu inkluzije. *Godišnjak za psihologiju*, 15, 127–139.
- Stanković-Đorđević, M. M. (2013). Partnerstvo nastavnika i roditelja kao uslov obrazovne inkluzije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (43–2), 63–84.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* (2021). Službeni glasnik, 63/2021.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS Banja Luka.
- Šakotić, N. i Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, 4(1), 184–195.
- Šakotić, N., Eminović, F., i Nikić, R. (2008). Mogućnost inkluzivnog obrazovanja dece sa posebnim potrebama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1–2), 55–71.
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola*, 9(1), 76–89.
- Vukadinović, S. (2015). Social moments sociable inclusion people with disabilities. *International Journal of Scholarly Papers for Media and Society Research*, 8(3), 7-16.
- Wang, Y. S., Liu, L., Wei, X. W., & Block, M. E. (2020). The self-efficacy of preservice physical education teachers in disabilities education in China. *Sustainability*, 12(18), 7283. [doi:10.3390/su12187283](https://doi.org/10.3390/su12187283).

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for learning*, 21(2), 85–91.

Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2023). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 92 od 27. oktobra 2023.

REVIEW OF INCLUSION IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

^{1,2}Jasmin Gračanin , ^{3,4}Igor Tomić, ¹Marko Aleksandrović

¹Faculty of Sport and Physical Education, University of Niš, Niš, Serbia

²Elementary school “Stefan Nemanja”, Novi Pazar, Serbia

³PI Resource Center for Children and Youth “Podgorica”, Podgorica, Montenegro

⁴Paralympic Committee of Montenegro, Podgorica, Montenegro

Abstract: The aim of this paper is to review and analyze the characteristics of the long-term development process of inclusive physical education in preschool institutions, primary and secondary schools. The work indicates the specifics of inclusive practice for teaching physical education. Using the method of theoretical analysis and the technique of content analysis, the documents regulating the development of inclusive educational practice in our country were reviewed and analyzed. The paper reviews previous research in the field of inclusive practice in physical education, with a special focus on the bearers of pedagogical practice in teaching - educators, teachers and professors of physical education. It is emphasized the necessity that, for the needs of training staff for future pedagogical professions, and also for teaching physical education, initial academic education should provide knowledge in the field of inclusion. Likewise, it is necessary to provide continuous education in the field of inclusion for employees at all levels of education and training, including teachers and professors of physical education.

Keywords: inclusion, physical education

Primljeno: 30.11.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 25.12.2023.

МЕНТОРСКА ПРАКСА У ШКОЛАМА¹

Славица Марковић²

ОШ“ Љупче Николић“, Алексинац

Апстракт: У раду су приказани резултати истраживања менторске праксе у школама Нишавског округа. Циљ је да се прикаже актуелно стање у школама по питању спровођења менторске праксе и укаже на потребу професионалног развоја и у оквирима менторског рада и у оквирима приправничког стажа. Како се у савременом образовању по питању увођења почетника у процес рада све већи захтеви постављају пред искусне професионалце, тако се и њихови задаци усложњавају у погледу подршке приправницима током прве године рада и обезбеђивања да посао буде обављен на нивоу високог квалитета и стручности. Кроз реализацију ових задатака усавршавају се и ментор и приправник, посебно када се говори о неопходности праћења и прилагођавања интензивних промена које је потребно имплементирати у васпитно-образовној институцији. Истраживање спроведено за потребе овог рада обухватило је 24 приправника који су свој стаж завршили у последњих 5 година. Анализом добијених резултата може се закључити да самовалација приправника заснована на концепту спремности за професионалну улогу показује висок степен ефикасности по питању менторске подршке и успешне комуникације између ментора и приправника, али и потребу да се већа пажња образовних политика скрене ка професионалном развоју менторског рада уз подршку система и саме установе.

Кључне речи: ментор, приправник, наставна пракса, професионални развој, савремене промене.

Увод

Ментор је реч грчког порекла, стара колико и грчки митови и означава онога који некога подучава, саветује и води у неком послу. Хоџис (Hodges, 2009) сматра да се кроз различите дефиниције овај појам описује као неко коме се може веровати и ко је спреман (вољан) да помогне другима у њиховом расту и развоју.

Говорећи о самим одређењима менторства, рекло би се да у литератури нема јединствене дефиниције, јер се концепт менторства интерпретира на

¹ Чланак је настао као резултат рада на стручном скупу Развој менторства и приправништва у школи, ЗУОВ, Београд, 8.07.2022.

² porodicamarkovical@gmail.com

много начина широм различитих дисциплинарних поља у којима се користи. У тумачењу менторства неопходно је разликовати традиционални и савремени приступ менторству. А говорећи о природи односа, у традиционалном моделу, ментор је онај ко зна више и боље, те у складу с тим и преузима одговорност за квалитет рада свог ученика. У савременом приступу ментор је одговоран за стварање ситуација у којима се радно окружење сагледава на нови начин, уз фокус на флексибилној комуникацији која подстиче процес учења из искуства (Половина, 2009).

Ауторка Кармин (Кармин, 1988) менторство тумачи као комплексан, интерактиван процес који се одвија између појединаца различитих нивоа искуства и стручности у којем стручњак (ментор) даје подршку свом колеги како би постао ефикаснији у раду и допринео остварењу циљева установе у којој ради. Крајњи циљ јесте напредовање у професионалним раду. Током свог иницијалног образовања наставник је стекао прва искуства рада у настави. Прва година рада у школи значајан је период професионалног развоја наставника у којој наставник почетник уз стручну помоћ и усмеравање од стране ментора, добија могућност да унапреди стечена знања, вештине и способности у непосредној наставној пракси. На тај начин ради на унапређењу и надограђивању компетенција за будуће самостално спровођење различитих активности везаних за наставни и ваннаставни рад. Сагледавајући актуелна стања и научна сазнања о овом проблему, долази се до многих дилема, између уважавања искуства из савременог света и актуелне реалности у којој менторство још није довољно нормативно регулисано, а и пракса је слабо прихваћена као значајна (Рајовић и др., 2009: 11).

Нажалост, на просторима РС осим законске регулативе не постоје јасно дефинисани критеријуми избора ментора нити операционализовани захтеви и задаци ментора у односу на приправника. То неминовно доводи да паушалног и недоследног приступа у селекцији ментора, а произвољност у односу на приступне радње и задатке које ментор реализује у усмеравању кандидата прилично је разнолика од школе до школе што води својеврсној конфузији. Премда би менторство као универзални приступ унапређењу способности требало да се примењује плански, систематски и организовано, у образовној делатности озбиљан и систематски приступ рекло би се да је изостао.

Иако је недавно ЗУОВ препознао потребу унапређивања менторске праксе и покренуо процес усавршавања будућих ментора важно је скренути пажњу на различите видове комуникације и интеракције на релацији ментор–приправник, посебно у погледу честих и варијабилних захтева према образовању. Ту се могу издвојити три различите варијанте: (1) ментори који ослушкују потребе приправника и подстичу их да искажу своје захтеве за различитим видовима подршке, како професионалне тако и емотивне, (2) ментор и приправник као равноправни партнери у размени мишљења, искустава, идеја и решења која воде ка иновативним приступима у наставној пракси, и (3) аутономни ментори који преузимају одговорност, креирају план рада за приправника са дефинисаним својим очекивањима, а иницијатива приправника се искључује.

Јасно је да у процесу усмеравања од стране ментора, наставници почет-

ници пролазе кроз низ фаза: од посматрања како ментор ради, учења по моделу, демонстрирања сопствене праксе до самосталне примене наученог. Питање квалитетног менторства будућих колега сложено је и захтева бројне вештине и способности које се искуством и усавршавањем временом стичу и на које треба поставити посебан нагласак у образовним политикама и настојањима за квалитетним образовањем у РС.

Комуникација између ментора и приправника

Транзиција из улоге студента припреманог за будући наставнички позив до улоге наставника у пракси, односно прве професионалне улоге, без сумње носи извесне потешкоће, баријере и несигурности. На том путу, почетнике многе бриге окупирају, како Поповић (2009) наводи. Међу њима се посебно издвајају: дисциплина у учионици, мотивисаност ученика, диверзитет, објективност оцењивања, распоред времена, планирање рада те и успостављање баланса између приватног и професионалног функционисања. Ауторка Шијаков (2015) указује да би неки проблеми менторске праксе могли бити адекватно решени ако би се формализовала кроз програме универзитетског образовања и усагласиле наставничке обавезе са менторским радом. Сама институција треба да препозна потребу професионалног развоја и пружи подршку и приправнику и ментору у смислу организационих решења: усклађивању распореда и обавеза, дефинисању статуса и приправника и ментора, обезбеђивању простора за заједнички рад. Да би се менторство успешно реализовало неопходно је да ментори буду посвећени програму, важно је да одговарају један другом као и то да ментори буду обучени да заиста могу да воде развој приправника.

Да би се осигурао квалитет ментора, њихова обука би морала бити организована као процес сталног усавршавања, а не једнократно похађање неког семинара (Антић & Пешикан, 2016).

Комуникација између ментора и приправника треба да буде конструктивна и двосмерна. Веома је важно да се приправнику јасно изразе захтеви и очекивања и да се приправник подржи у процесу учења, стицања вештина и унапређивања своје професионалне праксе. Дobar ментор може веома лако да помогне приправнику у првим корацима професионалног рада тако што ће га на почетку представити колегама, упознати га са стручним сарадницима, упознати га са школским простором, школским неформалним правилима, местима и начинима комуникације, школском документацијом, охрабрити га да развија свој лични и професионални стил рада, али су такви примери ретки. Дobar ментор мора да прихвати чињеницу да он више није једини извор информација јер врло често наставник почетник боље влада појединим сферама људске праксе од њега (нпр. владање новим информационо-комуникационим технологијама), тј. да почетник може бити веома искусан у некој другој дисциплини (Hargreaves & Fullan, 2000).

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се истражи менторска пракса у школама и прикаже актуелно стање у погледу припремљености приправника за рад, његове процене различитих аспеката улоге ментора и потребе перманентног професионалног развоја и ментора и приправника. Као метода прикупљања података овог истраживања израђен је анкетни упитник у Гугл форм облику под називом Анкетни упитник о менторству и приправништву у школама. Упитник је састављен од две групе тврдњи: прва група се односи на испитивање приправника о сопственој припремљености за наставну праксу након завршеног стажа, а друга група испитује различите аспекте улоге ментора из угла приправника. Анкетним упитником се желео добити увид у процене приправника у формату одговора Ликертовог типа с обзиром на 18 тврдњи које су усмерене на прикупљање података о менторској пракси у школама. За обраду података кориштен је Статистички програм за друштвене науке (СПСС). Истраживање је реализовано на узорку приправника из градских и приградских школа Нишавског округа. Узорком су обухваћени запослени који су свој приправнички стаж завршили најкасније пре 5 година (због епидемиолошке ситуације). Испитаници су изражавали степен слагања у односу на унапред формулисане тврдње (1 – у потпуности се слажем, 2 – углавном се слажем, 3 – углавном се не слажем, 4 – у потпуности се не слажем, 5 – не знам).

Приказ резултата

Табела 1

Припремљеност приправника за рад на крају приправничког стажа

Тврдња	1	2	3	4	5
Приправник ће на крају приправничког стажа моћи да:	у потпуности се слажем	углавном се слажем	углавном се не слажем	у потпуности се не слажем	не знам
планира васпитно-образовни рад.	50%	37.5 %	4.2.%	8.3 %	
води обавезну документацију из области образовања и васпитања.	37.5 %	50%	8 %	4.5%	-
разуме начине и технике професионалног развоја	33.3%	41.7 %	16.7%	3.3%	5 %
креира ситуације за учење прилагођено различитим стиловима.	20.8 %	54.2 %	16.7 %	-	8.3%
изабере и примени одговарајуће облике рада са ученицима.	58.3%	33.3%	8.3%	-	-

Менторска пракса у школама

прати развој и постигнућа ученика.	58.3%	20.8%	16.7%	4.2%	-
гради атмосферу међусобног поверења са свим учесницима у образовно-васпитном раду.	50 %	45.8 %	-	4.2%	-
			-		-
прихвата нова сазнања, али и бити отворен за промене у образовању које савремено друштво доноси.	66.7%	20.8%	8 %	4.5%	-
моћи да функционише на више нивоа истовремено и да поставља циљеве за цело одељење, за сваког ученика појединачно и за себе.	37.5%	37.5%	8.3%	8.4 %	8.3%
проширује своје лично и професионално искуство у свим областима рада у школи; предвиђа потенцијалне проблеме и интервенише пре него што се проблем појави.	41.7%	37.5%	12.5%	2.6%	5.7%

Табела 2

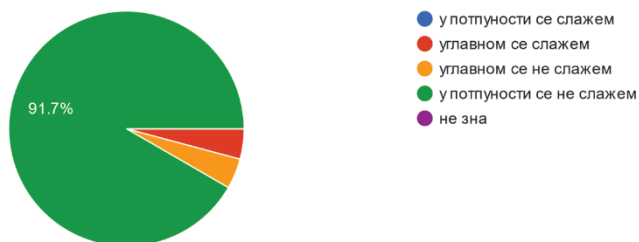
Различити аспекти улоге ментора из угла приправника

Тврдња	1	2	3	4	5
Ментор у наставном процесу:	У потпуности се слажем	углавном се слажем	углавном се не слажем	У потпуности се не слажем	не знам
планира, изводи и вреднује активности у раду са приправником.	54%	37,5%	4.3%	4%	-
увиђа везу између повратне информације и даљег напредовања приправника.	69.6 %	26.1 %	4.3 %	-	-
је само особа „ на папиру“.	-	4%	4.3%	91.7 %	-
има равноправни партнерски однос са приправником.	50 %	45%	3%	2%	-
је заинтересован за рад са приправником и предузима различите активности у раду са њим.	45.8 %	45.8 %	-	8.4%	-
жели да помогне приправнику, али нема потребне компетенције.	8.3%	16.7%	33.3%	41.7%	-

је отворен за промене које прате савремено образовање.	66,7 %	25%	8.3%	-	-
често контактира са приправником и испуњава потребе партнерског односа.	45.8%	50%	4.2%	-	-

13. Ментор је само особа "на папиру" без стварних задатака и задужења.

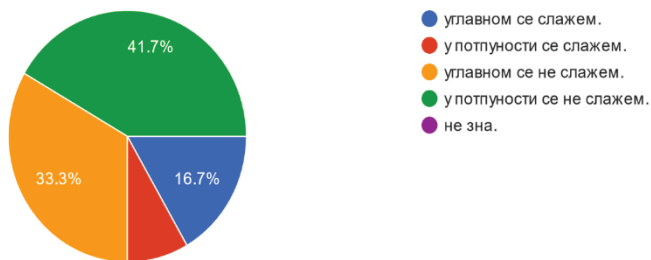
24 responses



Дијаграм 1. Улога ментора

17. Ментор жели да помогне приправнику, али нема довољно компетенција неопходних за рад са приправником.

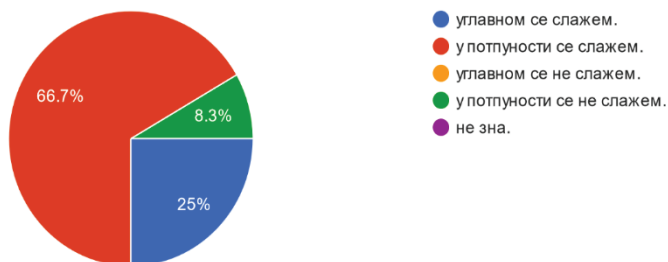
24 responses



Дијаграм 2. Компетенције ментора

18. Ментор је отворен за промене које прате савремено образовање .

24 responses



Дијаграм 3. Ментор и савремено образовање

Резултати су показали да се испитаници потпуно или углавном слажу да су приправници након завршеног приправничког стажа оспособљени да самостално воде васпитно-образовни рад, што подразумева: добро планирање васпитно-образовног рада, вођење школске документације, прихватање нових сазнања и отвореност за промене савременог друштва (87.5%), разумевање начина и техника професионалног развоја, креирање ситуација за учење прилагођено различитим стилевима, функционисање истовремено и постављање циљева за цело одељење, за сваког ученика појединачно и за себе (75%), праћење развоја и постигнућа ученика и проширивање личног и професионалног искуства у свим областима рада у школи; предвиђање потенцијалних проблема и интервенисање пре него што се проблем појави (79%), избор и примену одговарајућих облика рада са ученицима и стварање атмосфере међусобног поверења са свим учесницима у образовно-васпитном раду (93%). Занемарљив број приправника, тачније, 8.3% указало је на незаинтересованост у радном колективу у односу на реализацију менторске праксе.

Самоевалуација приправника заснована на концепту спремности за професионалну улогу показује висок степен успешности што указује на квалитетни однос између ментора и приправника. Резултати су показали и потпуно или делимично неслагање са наведеним тврдњама или незнање у мањем степену (5%–25%) што указује на постојање потребе за систематским унапређивањем наставне праксе и професионалних компетенција. Високи степен делимичног или потпуног слагања (90%–96%) исказали су испитаници у тумачењу различитих аспеката улоге ментора: планирања, извођења и вредновања активности у раду са приправником, увиђања везе између повратне информације и даљег напредовања приправника, равноправног партнерског односа са приправником, заинтересованости за рад са приправником и предузимањем различитих активности у раду са њим, отворености за промене које прате савремено образовање, честим контактирањем са приправником и испуњавања потреба партнерског односа. Потпуно или делимично неслагање испитаници су исказали у тврдњама да је ментор само особа

на „папиру“ (91%) и да жели да помогне приправнику, али да нема потребне компетенције (65%). У приказу резултата може се видети да је 92% приправника приказало неслагање са тврдњом да су ментори само формално у тој улози што указује на добру менторску подршку и успешну комуникацију између ментора и приправника.

Закључак

С обзиром да су резултати добијени на ограниченом узорку из угла приправника, не можемо их генерализовати на менторе и приправнике целе Србије. Сагледавањем објективног стања у реализацији менторске праксе у основним и средњим школама Нишавског округа с обзиром да је већина испитаника изразила слагање или потпуно слагање утврђено је да: ментори имају квалитетан однос са приправницима (саветовање, партнерски однос, подршка, отвореност ка променама); велики број ментора поседује компетенције за посао ментора; наставник који је завршио приправнички стаж оспособљен је да планира васпитно-образовни рад и води школску документацију, што указује на квалитетну менторску праксу; приправник гради атмосферу поверења са свим учесницима васпитно-образовног рада, што указује на чињеницу да се у школама пружа подршка наставницима почетницима и да постоји међусобна сарадња; приправник разуме начине и технике професионалног развоја;

Из приказаних резултата на основу малог броја испитаника који су изразили неслагање са неким тврдњама, изражена је потреба за сталним усавршавањима како би сви ментори и приправници могли да поседује потребне компетенције, јер је професионално напредовање континуирани процес који почиње првим, а завршава се последњим даном професионалне каријере, тј. да образовни систем усмери пажњу на менторство и афирмише професионални развој ради ефикасније менторске праксе.

Може се закључити да је на просторима Нишавског округа однос ментора и приправника квалитетан, али и да је неопходно праћење и прилагођавање интезивних промена које треба имплементирати у васпитно-образовној институцији као и јачање менторске праксе уз подршку система и саме установе.

Литература

- Антић, С., & Пешикан, А. (2016). *Изазови менторства* (1ст ед.), Београд: Образовни форум.
- Hodges, B. (2009) Factors that can influence mentorship relationships. *Pediatric Nursing*, 21(6), 32–35.
- Nikolić, B. (2016). Need and importance of a mentor-teacher training in order to improve the teaching process. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (10), 263–271.

- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, 8(1), 57–68.
- Половина, Н. (2009). Менторство као облик професионалног развоја наставника: традиционални и модерни приступ. *Настава и васпитање*, вол. 58(4), 579–593.
- Половина, Н. (2016). Кључне одреднице квалитета менторства у наставничкој професији. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 7–26.
- Поповић, Д., Суботић, Л., & Ивановић, А. (2008). *Професионални развој на нивоу школе/вртића*. Београд: Завод за школство.
- Поповић, Д., Суботић, Л., Грбовић, С., Булатовић, Л., Лутершек, Н., Газивода, Н., & Масловарић, Б. (2009). *Менторство - приручник за наставнике*. Подгорица: Завод за школство.
- Рајовић, В., Крњаја, Ж., Вранешевић, Ј., Томић, Ј., Радуловић, Л., Тркуља, М., Живковић, Н., Јаневски, С., Гламочак, С., Грујић, С., & Шијаковић, Т. (2009). *Ментор и приправник, водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Шијаковић, Т. (2015). *Менторство у функцији постизања рефлексивне праксе наставника*. Београд: Филозофски факултет - одсек за педагогију.

MENTORING PRACTICE IN SCHOOLS

Slavica Marković

Elementary school "Ljupče Nikolić", Aleksinac

Abstract: This paper presents the results of the research on mentoring practice in schools of the Nišava district with the aim of showing the current situation in terms of trainees' preparation for work, their assessment of various aspects of the role of mentors and the need for permanent professional development of both mentors and trainees. As in modern education, in terms of introducing beginners to the work process, more and more demands are placed on experienced professionals, so their tasks are also complicated in terms of supporting trainees during the first year of work and ensuring that the work is performed at a high level of quality and expertise. The research conducted for the purposes of this paper included 24 interns from the Nišava district who completed their internship in the last five years. By analyzing the results obtained, it can be concluded that the intern's self-evaluation based on the concept of readiness for a professional role shows a high degree of success, which indicates good mentoring support and successful communication between mentors and trainees, but also the need for professional development in educational policies and efforts for quality education in the RS.

Keywords: mentor, trainee, teaching practice, professional development, contemporary changes

Примљено: 15.8.2023.

Прихваћено за објављивање: 13.12.2023.

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ И НАПРЕДОВАЊЕ У ЗВАЊИМА НАСТАВНИКА У ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ – ИЗМЕЂУ ПОТРЕБЕ И ОБАВЕЗЕ

Иван Шарчевић¹, Слађана Шарчевић

Школа за основно образовање одраслих „Обреновац”

Апстракт: Рад је усмерен на сагледавање законске обавезе стручног усавршавања наставника у школама за основно образовање одраслих и прегледом литературе уочених потреба у свакодневној пракси, као и указивање на могућности и ограничења проходности ка вишим звањима у професионалној каријери наставника. Наставници у основном образовању имају претежно пасивну улогу при избору облика стручног усавршавања, односно учествују само у појединим обавезним обукама и ретко су активни учесници у доношењу одлука по овом питању. Укљученост наставног кадра који се бави образовањем одраслих у програме стручних обука је запостављена тема. Законом предвиђено напредовање у звањима наставника, као и прописани бенефити који прате професионални развој, изостају у пракси.

Специфичан рад школа за основно образовање одраслих захтева велико ангажовање и стручност, а иницијално образовање не испуњава увек захтеве у погледу стручности наставника. Анализом садржаја је утврђено да наставници имају ограничене могућности за стручно усавршавање кроз акредитоване обуке за домен образовања одраслих. Актуелни трендови у области образовања одраслих нуде значајне могућности за повезивање и подстицање практичара кроз бројне европске организације и пројекте учења, стручног оспособљавања и мобилности наставника. Већа подршка надлежног министарства, адекватно вредновање стручног кадра и промоција наставничког позива могу бити значајан део решавања уочених проблема у овој области.

Кључне речи: стручно усавршавање, наставник, напредовање, функционално основно образовање одраслих

Увод

Остваривање напретка или побољшања је веома важно у свим сферама друштвеног и професионалног деловања. Потреба за личним усавршавањем и самопотврђивањем део је целоживотног учења сваке индивидуе. На тај начин

¹ conegt65@gmail.com

посматрана, ова људска потреба престаје да буде само једна од бројних формалних обавеза и постаје већи подстицај за доношење самосталних одлука о стицању нових знања и вештина и/или унапређивању већ постојећих. Иако мерило стручног усавршавања школског кадра представља учешће у програмима каталошких обука које нуди Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) (Orlović Lovren i sar., 2020), може се поставити питање колико су ти програми заступљени и прилагођени специфичној циљној групи која образује одрасле особе.

Претходним прегледом литературе је истакнуто да су наставници конзументи унапред дефинисаних приоритетних области стручног усавршавања које „у великој мери ограничавају аутономију наставника и других практичара у погледу могућег избора садржаја стручног усавршавања“ (Sekulić, 2020: 289). Савремени развој информационих и комуникационих технологија је допринео повећању приступа бројним ресурсима и курсевима за стручно усавршавање независно од типа школе у којима су наставници ангажовани, што је имало и последицу смањења трошкова за организовање појединих обука, односно већу мотивисаност наставника за њихово похађање.

Законски оквири предвиђају исти третман свих наставника на основношколском нивоу по питању стручног усавршавања, али и у погледу напредовања у звања. Нејасно је у којој мери актуелна легислатива и институционална подршка за професионални развој доприносе проходности наставника из функционалног основног образовања одраслих (ФООО) ка вишим звањима, односно напредовању у струци. Док је стручна литература посветила значајан број текстова облицима усавршавања и професионалног развоја наставника у школама (Langović i sar., 2017; Ovesni, 2022), дотле је питање каријерног напредовања у звања остало добрим делом запостављено. Напредовање у струци и остваривање професионалног развоја нису увек исти појмови. Професионални развој се може посматрати кроз андрагошки приступ у коме је то процес целоживотног учења и професионалног деловања (Orlović Lovren i sar., 2020), а напредовање у струци је могућа последица стручног усавршавања које је остварено кроз прописане активности у оквиру процеса професионалног развоја. Оно што покреће једног наставника у његовом свакодневном раду (професионални развој) неће бити подстицај за другога (напредовање у каријери) и у томе се назире раскол између потребе и обавезе.

Метод

Предмет истраживања у овом раду је усмерен на два основна истраживачка питања:

- (1) Какве су могућности стручног усавршавања наставника који раде у ФООО?
- (2) Како наставници у ФООО могу професионално напредовати у звањима?

Користи се дескриптивна метода. Осим дескрипције уочених појава, настоји се у индуктивном закључивању на основу прикупљених података. Анализа садржаја је употребљена као истраживачка техника. Предмет анализе је следећи садржај:

- Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2021);
- Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године;
- Закон о образовању одраслих (2020);
- Закон о основама система образовања и васпитања (2021) и
- ЗУОВ – Каталог програма стручног усавршавања (2023).

Идентификоване обуке за запослене у ФООО су приказане табеларно (Табела 1), уз важну напомену да претрага програма стручног усавршавања у Каталогу ЗУОВ-а није остварива уз одредницу „функционално основно образовање одраслих“. Обуке је могуће пронаћи искључиво коришћењем одреднице „одрасли“ (ћириличним писмом) у напредној претрази програма, уколико каталогски број није претходно доступан.

Стручно усавршавање и напредовање у звања – појмовно одређење кроз призму законске регулативе

Важећи закони и правилници у образовном систему Републике Србије налажу обавезу сталног стручног усавршавања за наставнике који раде у формалном образовању одраслих: члан 54, Закон о образовању одраслих; члан 151, Закон о основама система образовања и васпитања. Развијање наставничких компетенција за успешно бављење образовно-васпитним радом у школи представља се као основни циљ утврђених правила у овој области. Додатно, похађање обука и стицање одређеног броја бодова јесте један од услова за напредовање у звања наставника или пријављивање на конкурсе ресорног министарства. Изостајање усавршавања без оправданог разлога санкционише се суспензијом лиценце. Бројне су активности које запослени у школи могу предузети како би испунили своју дужност, а у стварности се то углавном своди на две групе обавеза: усавршавање ван и унутар установе.

Стручно усавршавање у установи обухвата низ разноврсних активности које појединац обавља сопственим ангажовањем. Ту спадају: припрема и реализација угледних часова, приказ техника учења, излагање о похађаним обукама, учешће у истраживањима и пројектима мобилности, анализа и приказ стручне литературе, приправничка или менторска пракса и друге активности. Стручно усавршавање ван установе подразумева похађање програма стручног усавршавања (семинар, обука од јавног интереса) и учешће на стручним скуповима (конференција, сабор, симпозијум, трибина, летња школа). Током претходних година постојала су неслагања око броја обука и потребног броја поена

за њихову реализацију које наставник мора да прикупи у току школске године, односно за период од пет година. Сад је законски предвиђено да запослени у школи похађа бар један одобрени програм и један стручни скуп током године.

Када је реч о напредовању у звања наставника, услови за остваривање овог права су детаљно објашњени у Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, члан 25–28. Најпре би требало нагласити да је ово могућност, али не и обавеза запослених у просвети. Предвиђено је да наставници, васпитачи и стручни сарадници кроз стручно усавршавање могу напредовати у четири степена звања педагошког саветника, као и право на увећање плате за стечено звање. Заправо, звање саветника само по себи ништа не доноси факултетски образовном стручњаку, али зато уводи нове радне захтеве пред ионако оптерећене наставнике. О увећању плате такође нема говора. Ранији емпиријски налази су већ потврдили да наставници који су стекли одређени број сати за стручно усавршавање нису напредовали у својој професији (Miljković i Mrkšić, 2013). Платни разреди су најављивали решење тог проблема, али се то није остварило.

Присутне су и недоследности у правном оквиру за поједине послове које стручан наставник може обављати. Дobar пример за то јесте услов стручног усавршавања за избор наставника који ће изводити наставу у иностранству. Један такав конкурс² из 2023. године за избор редовних наставника који ће изводити образовно-васпитни рад на српском језику у европским земљама од кандидата тражи да испуњава следеће услове:

- Радни однос на неодређено време у школи у Републици Србији;
- Поседовање дозволе за рад – лиценце;
- Најмање пет година радног искуства у образовању;
- Поседовање уверења и потврда којима доказује стално стручно усавршавање у образовању, у складу са правилником којим се прописује стручно усавршавање;
- Основно знање за рад на рачунару;
- Познавање језика државе у коју се упућује или другог светског језика на нивоу Б1 Заједничког европског језичког оквира;
- Испуњавање услова у погледу стручне спреме за наставника разредне наставе, страног језика или српског језика и књижевности.

Ако се наведени услови упореде са Законом о основама система образовања и васпитања, члан 157, предвиђено је да кандидат испуњава само прва три услова, односно да буде у сталном радном односу, има минимум пет година радног искуства у области образовања и поседује лиценцу. Дакле, законски није предвиђено да стручно усавршавање буде један од услова за ангажовање наставника у иностранству. Овде је важно напоменути да наведени конкурс не представља напредовање у звања наставника, али може бити важан корак у развоју његове професионалне каријере.

² Цео текст конкурса објављен на сајту МПНТР на: <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/04/DOPUNSKA-NASTAVA-KONKURS-za-izbor-redovnih-nastavnika-2023-.pdf>

Предности и недостаци стручног усавршавања у ФООО

Проблем стручног усавршавања наставника у функционалном основном образовању одраслих може се посматрати из две перспективе:

- могућности за стручно усавршавање као услов за напредовање у струци и
- оспособљеност наставника за рад у ФООО.

Могућности за стручно усавршавање као услов за напредовање у струци

Претходно је објашњено да се обавеза сталног стручног усавршавања односи на све који раде у образовању. Неке од каталожких обука су заједничке за све наставнике, независно од тога да ли се њихов радни ангажман односи на редовну основну, музичку или школу за основно образовање одраслих. Група аутора са Географског факултета у Београду нуди значајан преглед адекватних стручних обука за наставнике географије у школама, експлицитно наводећи који су семинари њима доступни за индивидуалан напредак (Langović i sar., 2017). Уколико се обрати пажња на специфичну понуду семинара и тренинга за област образовања одраслих, лако се може уочити да је таквих обука веома мало. Понуђени програми сталног стручног усавршавања не уважавају многе индивидуалне разлике, односно одлике узраста одраслих полазника.

Вертикалне проходности унутар образовног система (из угла наставника), односно напретка у струци у правом смислу речи готово да и нема. У прилог овоме говоре и резултати истраживања са 150 испитаних наставника у основним и средњим школама (Miljković i Grujić, 2019), где више од половине сматра да обавезно стручно усавршавање не доприноси личној промоцији, односно напредовању у служби. Учитељ остаје учитељ, а наставник остаје наставник. Истински просветни радник може напредовати само у интелектуално подстицајној средини, уз праву подршку и аутономију у свом раду.

Рад у образовању одраслих често захтева од наставника висок ниво стручности и пружање сталне подршке несигурним и економски веома угроженим полазницима, а резултати ће често бити скромни и обесхрабрујући. „Наставни кадар је углавном сагласан да се највећи проблеми тичу пре свега лоше материјалне ситуације у којој се налази већина ромских породица [...], одсуства свести о значају образовања, ране удаје ромских девојчица и напуштања школовања“ (Simić, 2021: 126). Од наставника се очекује да буде стручњак у својој области, добар педагог и још бољи андрагог, да познаје социјалне услове свих својих полазника, сарађује са андрагошким асистентима и разматра отклањање баријера које умањују партиципацију полазника у ФООО. Затим, као део професионалног развоја и стручног усавршавања истиче се важност познавања техника и инструмената у процесу самовредновања. „Комплекснији приступ самовредновању подразумева реализовање акционих истраживања, како би се

посматрали резултати праксе“ (Dragojević i Marić Jurišin, 2021: 152). Из наведеног се јасно види да рад са одраслима захтева бројне вештине које нису обухваћене образовањем наставника током студија, а тешко их је пронаћи и у прописаним облицима сталног стручног усавршавања имајући у виду укупан број и теме тих обука (Табела 1).

Приступ наставног кадра ангажману у раду стручних тела за област образовања одраслих је ограничен, а селекција и адекватни подстицаји практичара из ФООО на конкурсима (који би допринели повећању професионалног угледа) учестало изостају. Ову тврдњу у значајној мери потврђују резултати испитивања наставника у школи за основно образовање одраслих где је две трећине испитаника (66%) одговорило да не уживају велики углед у друштву, односно 58% испитаних особа верује да је за свој рад плаћено мање од заслуженог (Miljković, 2011). Наставници желе да имају значајнију улогу у развоју своје професије, али сматрају да немају превише утицаја на процес доношења одлука везаних за ово питање (Sekulić, 2020). То сугерише потребу новог приступа активне партиципације у процесу стручног усавршавања са њихове стране, исто колико и са стране других актера (доносиоца одлука). Недовољна укљученост практичара може значајно утицати на њихову мотивацију у професионалном деловању. Одавно је познато да јака унутрашња мотивисаност наставника понекад чини чуда унутар учионице (Репса Раљчић, 2018). Са друге стране, савремено образовање одраслих обилује потенцијалом за истраживачки рад и учествовање у међународним пројектима мобилности. Прагматичан приступ целоживотном усавршавању погодно је ентузијастима у образовном систему, пружајући им прилику да развијају и размењују нове идеје о ефикаснијим моделима наставе и учења.

Оспособљеност наставника за рад у ФООО

Овај аспект најпре би требало процењивати кроз иницијално образовање наставника, а затим узети у обзир специфичности рада у школама за основно образовање одраслих. Није тајна да бројним наставницима који раде у различитим типовима школа недостаје педагошко и методичко образовање, као што је позната и све учесталија појава скраћених универзитетских курсева за запослене у образовном систему, где се за релативно кратко време добијају потребни бодови из области методичких, педагошких и психолошких дисциплина. Реч је о претежно теоријским курсевима који задовољавају форму, а наставницима у очима закона дају потребан легитимитет. Међутим, то и даље није решење за недовољну стручну оспособљеност предавача. Актуелан је и проблем недовољног броја наставника у школама, а поједини предлози по овом питању се односе на спуштање критеријума за потребно минимално образовање за рад у просвети, чиме се проблем стручности додатно продубљује.

Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду организује мањи број обука са андрагошким приступом (Табела 1). Иако је реч о обукама које, генерално посматрано, наставници у образовању одраслих самостално бирају, могу се учити и мањкавости које утичу на њихов

учесталији избор и примену: 1. спадају у ред обука са високим трошковима реализације, 2. потребно је формирање довољно велике групе да би се обука реализовала, 3. садржај обука у Каталогу је претежно теоретски оријентисан, односно нису уочљиви методички предлози за унапређење праксе.

Табела 1

Идентификоване обуке из Каталога (прилагођено из: ЗУОВ, 2023)

Р.б.	НАЗИВ ОБУКЕ	ОРГАНИЗАТОР
1.	Обука наставника и стручних сарадника за рад са одраслим полазницима	Центар за професионални развој и пренос знања
2.	Развијање активности каријерног вођења и саветовања (КВиС) у програмима образовања одраслих	Фондација Темпус
3.	Пројектно-оријентисана настава у основном образовању одраслих	
4.	Напиши и обезбеди средства преко ЕУ пројеката	Школа за основно образовање одраслих
5.	Подстицање одраслих на учење	Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду
6.	Планирање и извођење активности образовања и учења одраслих	
7.	Оцењивање постигнућа у образовању и учењу одраслих	
8.	Методе и технике у образовању одраслих	Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду
9.	Комуникација и групна динамика у образовању и учењу одраслих	

Резултати анализе података из Каталога програма стручног усавршавања за период од 2018. до 2021. године показују да је понуда програма превише генерализована у односу на циљне групе, као и то да је број програма намењених наставницима у образовању одраслих мањи у односу на понуду програма за наставнике у редовним основним или средњим школама (Orlović Lovten i sar., 2020). Додајући томе понуду из актуелног Каталога, јасна је импликација да поједини недостаци у стручном усавршавању нису отклоњени.

Данас можда и највећу подршку стручном усавршавању запослених у сфери образовања одраслих на различитим нивоима пружа ЕПАЛЕ – Електронска платформа за образовање одраслих у Европи. У питању је савремена платформа међународног карактера, а одскора функционише и на српском језику. Значајном је чине бројне онлајн могућности за повезивање са другим професионалцима и организацијама у области образовања одраслих, затим организовање обука, вебинара и конференција, приступ бројним ресурсима за рад и учење. Проблем је у томе што наведене обуке нису акредитоване од стране ЗУОВ-а и немају вредност у бодовању за напредовање у струци. Ситуација је донекле ублажена последњих година откако је Фондација Темпус успела да акредитује мањи број сопствених обука које се могу применити у образовању одраслих (пројектно планирање, каријерно вођење и примена ИКТ). На тај на-

чин су се стекли услови да заинтересовани наставници који раде у ФООО могу добити признате сертификате за одслушане обуке.

Савремени трендови у образовању и могући правци деловања

Од пројектне до наставе оријентисане ка исходима учења, од развијања дигиталних компетенција ка образовању за одрживи развој, постојеће образовне политике у Републици Србији годинама таворе у затвореном кругу помодарства и формалности. Другим речима, стручно усавршавање наставника, васпитача и стручних сарадника прати устаљени шаблон онога што је тренд у датом тренутку. Од наставника се очекује да познаје и примењује различите стратегије учења, али и да прати теоријске оријентације за подстицање мотивације код ученика (Pivaš, 2018). Доскора је пажња била усмерена на пројектну наставу. Значајан број националних обука, конференција или вебинара је организован на тему подстицања примене пројектне наставе у школама, што се неминовно одразило и на област образовања одраслих (Табела 1, р.б. 3.). Реализација је отишла у ту крајност да су школе спроводиле овакав тип наставе у раду са свим разредима и у свим предметима, чак и онда када није било објективних разлога за то. Потом је императив постао развитак дигиталних компетенција. Сада се остваривање ових обука своди на основно дигитално описмењавање наставника, а већином су организоване у онлајн окружењу, теоријски и таксативно оријентисане и без праве подршке искусних ментора у области информатике. Аутори (Minić Aleksić i Savić, 2020) наводе пример тродневне обуке (два дана траје обука, један дан самосталан рад наставника) којом је оспособљено 2000 наставника првог и петог разреда основне школе за употребу модерне технологије и електронских уџбеника у дигиталној учионици, чиме се потврђује претходна тврдња.

Куда води такав једнодимензионалан приступ савременом образовању? Најкраћи одговор јесте: наставак проблема. Са једне стране, индиректно се врши притисак на успостављање нове образовне парадигме. У тим околностима од наставника се траже сати усавршавања за област деловања која није нужно у опису њиховог посла. Као скорашњи пример може се навести обука за предмет *Дигитални свет*. У ову обуку су укључени и наставници разредне наставе који раде у ФООО по другачијем курикулуму (прим. аут.). Са друге стране, постоји отпор према свему што је ново и непознато. Бројни су наставници који се држе опробаних модела наставе и свог вишегодишњег искуства. Њима инсистирање на слушању семинара током једне школске године представља не само напор, већ и расипање времена које могу корисније утрошити тако што ће се посветити наставном процесу.

Како и у којој мери наставници заиста могу да одлучују о томе шта им је потребно да би унапредили свој рад у школи? На ово питање није лако доћи до одговора. Према досадашњим испитивањима, практичари у школама не до-

живљавају себе као особе које имају превише утицаја на креирање реформских решења у образовању (Spasenović i sar., 2020). Даље, већина обавезних (каталошких) семинара се доживљава као протоколарна активност и још једна у низу наметнутих обавеза. Квалитативно истраживање спроведено међу наставницима основних школа у више српских градова показало је да програми стручног усавршавања наставника „нису адекватни и довољни за ситуације у којима се дешавају крупне промене“ (Ovesni, 2022: 222). Иницијативе практичара да организују обуке на основу свог искуства у раду са одраслима често остају у фиокама надлежних комисија због „недостатка искуства у извођењу обука“ или „недостатка референци“ уз име реализатора (прим. аут.). Стручна литература указује и на проблем слабије компјутерске писмености код извесног броја наставника, односно „индивидуално усавршавање наставника је важно, посебно оних старијих, који у свом основном, средњем и факултетском образовању нису имали информатичке предмете“ (Langović i sar., 2017: 309). Стални развој информационих технологија у области образовања, значајно убрзан и подстакнут глобалном пандемијом претходних година, омогућио је наставницима да се стручно усавршавају било кад и било где.

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године указује на тренутно стање у области образовања одраслих и професионалног развоја наставника и нуди предлоге за унапређивање:

- решавање проблема који ометају учешће, релевантност и квалитет ФООО (проблем превоза, одлив и компетенције кадрова, проблем реализације стручних обука у ФООО);
- унапређивање иницијалног образовања наставника;
- изградња прилагођеног система професионалног усавршавања и вредновања рада наставника, као и унапређивање положаја наставничке професије;
- унапређивање система акредитације програма стручног усавршавања (прецизне референце о реализаторима и организаторима програма);
- финансијска анализа и пројекција о напредовању наставника и стицању звања;
- мотивисање кандидата за упис на студијске програме за образовање наставника;
- повећање буџетских средстава у образовању (SROVRS-2030, 21–24).

Из наведеног се може донети јасан закључак да стручно усавршавање наставника и напредовање у звања јесу препознати проблеми у садашњем формалном образовању одраслих, али и образовном систему уопште. Њихово решавање зависи од надлежних институција, али и од увиђања расположивих могућности.

Било је много речи на тему информалног и неформалног учења, односно процесу признавања претходног учења. Ауторка (Kalmar, 2022) посматра информално учење као значајну прилику за перманентно, целоживотно обра-

зовање и усавршавање наставника. Мотивисани појединци у образовном процесу стално су ангажовани, свој наставнички позив доживљавају као шансу за континуирано унапређење образовног процеса и спремни су да уче у новој стварности. *Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, члан 25–28* као један од услова за напредовање у звања наводи коришћење рачунара у раду и додатно описује да то „подразумева употребу једног од програма за обраду текста, за табеларна израчунавања, за израду презентација и коришћење интернета у функцији образовно-васпитног рада“ (члан 25, став 7). У недостатку прецизнијих одредница, наведени пример се може тумачити као примена информалног учења у пракси, иако је појаве овог типа потребно детаљније истражити.

Закључна разматрања

Стручно усавршавање је законска обавеза наставника који раде у ФООО, али напредовање у звањима је само недовољно дефинисана или искоришћена могућност – најкраћи је закључак овог рада. Стручна литература је обратила пажњу на проблеме са којима се наставници у школама сусрећу поводом свог професионалног развоја, иако је ово питање недовољно заступљено у области образовања одраслих. Емпиријска истраживања потврђују недовољну педагошко-методичку обученост наставника у свим типовима школа, односно мањак специфичних обука за различите типове образовних установа. Чињеница да тема стручног оспособљавања годинама проналази махом негативне ставове практичара у образовном процесу уклапа се у већ бледу слику о статусу наставника у друштву. Анализом понуде акредитованих обука чија су циљна група запослени у ФООО, установљено је да постоји свега девет таквих обука које наставници могу самоиницијативно бирати.

Образовни систем који тежи модерном друштву знања требало би да значајно унапреди постојеће ресурсе и стави их у службу општег добра. Надлежно министарство мора наћи начин да препозна, подстиче и адекватно вреднује ангажовање својих запослених сходно постигнутим резултатима у настави, али и у оквиру ангажовања на пројектима европских организација, а не само да их ограничава недовољно усклађеним законима и правилницима. За крај разматрања овог проблема свеукупној заједници актера у нашем образовању може се упутити следеће питање: Води ли стручно усавршавање наставника ка њиховом напредовању и професионалном развоју или ће тај развој и даље бити оправдање за постојећи систем стручног усавршавања?

Литература

- Dragojević, T. i Marić Jurišin, S. (2021). Značaj samovrednovanja rada nastavnika u funkciji profesionalnog razvoja. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 147–159.
- Kalmar, L. (2022). Informalno učenje kao prilika za permanentno obrazovanje nastavnika. *Godišnjak za pedagogiju*, 7(1), 49–58.
- Langović, M., Đurkin, D., i Deđanski, V. (2017). Kompetencije i uloga nastavnika geografije. *Metodička praksa*, 13(2), 301–318.
- Miljković, J. (2011). Ugled vaspitno-obrazovnih profesija. *Inovacije u nastavi*, 24(3), 42–52.
- Miljković, J. i Mrkšić, M. (2013). Usavršavanje nastavnika u obrazovnoj politici u Srbiji. *Inovacije u nastavi*, 26(1), 117–127.
- Miljković, J. i Grujić, J. (2019). Obrazovanje kao vrednost u kulturi škole. *Nastava i vaspitanje*, 68(1), 21–34.
- Minić Aleksić, D. M. i Savić, I. M. (2020). Osnajivanje digitalnih kompetencija nastavnika kroz realizaciju projekta „Digitalna učionica”. *Učenje i nastava*, 6(2), 323–340.
- Orlović Lovren, V., Pejatović, A., i Čairović, N. (2020). Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova i profesionalni razvoj zaposlenih – od standarda za ustanove do potreba zaposlenih. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 133–150.
- Ovesni, K. (2022). Strategije profesionalnog usavršavanja nastavnika u periodu nesigurnosti i krize. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 218–223). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Penca Palčić, M. (2018). Teaching and coaching skills. *Nastava i vaspitanje*, 67(3), 555–567.
- Pivaš, M. (2018). Metakognitivni proces iz perspektive nastavnika prilikom proučavanja tekstova o motivaciji – strategije i taktike uspešnog stručnog usavršavanja. *Metodička teorija i praksa*, 13(1), 21–30.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). Službeni glasnik RS, br. 109/2021.
- Sekulić, J. (2020). Participacija nastavnika u procesu koncipiranja stručnog usavršavanja: mogućnosti i dometi. U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.), *Participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi* (str. 285–292). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Simić, D. N. (2021). Mišljenja nastavnika i stručnih saradnika o problemima obrazovanja dece Roma. *Učenje i nastava*, 7(1), 119–140.
- Spasenović, V., Hebib, E., i Šaljić, Z. (2020). Učešće praktičara u procesu stvaranja i sprovođenja obrazovnih politika. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 257–272.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine. https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf
- Zakon o obrazovanju odraslih (2020). Službeni glasnik RS, br. 6/2020.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2021). Službeni glasnik RS, br. 129/2021.

ZUOV. (2023). Katalog programa stručnog usavršavanja – odrasli. <https://zuov-katalog.rs/?action=page/catalog/all,https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/04/DOPUNSKA-NASTAVA-KONKURS-za-izbor-redovnih-nastavnika-2023-.pd>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ADVANCEMENT IN TEACHERS' POSITIONS IN ADULT BASIC EDUCATION - BETWEEN OBLIGATIONS AND NEEDS

Ivan Šarčević , Slađana Šarčević

School for Elementary Education of Adults “Obrenovac”, Obrenovac

Abstract: This paper is aimed at looking at the legal obligation of professional training of teachers in schools for basic education of adults, and by reviewing the literature of perceived needs in daily practice, as well as pointing out the possibilities and limitations of advancement to higher titles in the teacher's professional career. Teachers in elementary education have a predominantly passive role in choosing the form of professional development, that is, they only participate in certain mandatory forms and are rarely active participants in making decisions on this issue. The involvement of teaching staff dealing with adult education in professional training programs is a neglected topic. The law provides for promotion in the ranks of teachers, as well as prescribed benefits that accompany professional development, but they are absent in practice.

The specific work of schools for basic adult education requires great commitment and expertise, and initial education does not always meet the requirements regarding teacher expertise. Content analysis revealed that teachers have limited opportunities for professional development through accredited training in the domain of adult education. Current trends in the field of adult education offer significant opportunities for connecting with other actors and encouraging practitioners through numerous European organizations and projects of learning, professional training and teacher mobility. Greater support from the competent ministry, adequate valuing of professional staff and promotion of the teaching profession can be a significant part of solving the perceived problems in this area

Keywords: professional development, teacher, advancement, functional basic education of adults

Примљено: 17.6.2023.

Прихваћено за објављивање: 15.12.2023.

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 skraćenicе. Fusnote treba izbegavati. Skraćenicе, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ICT). Skraćenicе 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; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćenicа „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; sadrži 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; sadrži 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/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

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

Координаторка издавачког Центра

Доц. др Сања Игњатовић, продеканица за научноистраживачки рад

Лектура

Маја Д. Стојковић

Техничко уредништво

Дарко Јовановић (Дизајн корице)

Милан Д. Ранђеловић (Прелом)

Ирена Вељковић (Дигитализација)

Формат

17 x 24 cm

Тираж

10 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