

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2025

Н БР. 1 ГОД. XXX Стр. 1-103 Сомбор 2025. Јун

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА
Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129
UDK 37

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору

За издавача
Проф. др Саша Марковић, декан

Главни и одговорни уредник
Проф. др Гордана Рудић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
Проф. др Веселина Ђуркин

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа
Штампарија Три О д.о.о. Аранђеловац

Секретар редакције
МА Данка Ивошевић, асист.

Технички уредник
Ален Милошевић

Преводац за енглески језик
Боривоје Петровић

Часопис је насловљен по Норми, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.
Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03
од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.
Издавање часописа Норма финансијски је подржало
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

XXX – 1/2025



Сомбор, 2025.

САДРЖАЈ

САВРЕМЕНА ШКОЛА

Исидора Дрљача, Бојана Перић Пркосовачки

Евалуација програма интеркултуралне размене: пример
искуства ученика основних школа и њихових родитеља 9

Анастасија Станојевић, Зорица Станисављевић Петровић, Марија Марковић

Перцепција васпитача о ефектима едукативних рачунарских игара у
области социо-емоционалног развоја деце предшколског узраста 23

Jelena Kerkez, Vesela Milankov, Jelena Radonjić,

Andrea Dumendžić, Erna Ćatović

Informisanost javnosti o području logopedskog rada 39

Сандра Гламочак, Јована Узелац, Шпела Голубовић

Фактори који утичу на спремност детета за полазак у школу 55

Невена Гроздановски, Симона Бекић

Скривени родни курикулум уџбеника у Републици Србији. 69

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Ана Ђорђевић

Игра „бекство из собе“ као иновативно наставно средство 85

CONTENTS

CONTEMPORARY SCHOOL

Isidora Drljača, Bojana Perić Prkosovački

Evaluation of an intercultural exchange program: an example of
the experience of elementary school students and their parents 9

Anastasija Stanojević, Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković

Perception of preschool teachers of educational computer games and
the development of socio-emotional competencies in preschool children 23

Jelena Kerkez, Vesela Milankov, Jelena Radonjić,

Andrea Dumendžić, Erna Čatović

Public awareness of the field of speech-language pathology 39

Sandra Glamočak, Jovana Uzelac, Špela Golubović

Factors influencing children's readiness for school entry 55

Nevena Grozdanovski, Simona Bekić

The hidden curriculum of gender in Serbian textbooks. 69

TEACHING METHODOLOGIES

Ana Đorđević

Game „Escape room“ as innovative teaching material 85

САВРЕМЕНА ШКОЛА

ИСИДОРА ДРЉАЧА¹

ОШ „Жарко Зрењанин“

Нови Сад

БОЈАНА ПЕРИЋ ПРКОСОВАЧКИ

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.014.242:316.722-057.87-055.52

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)1, p.9-21

DOI 10.5937/norma30-58508

ЕВАЛУАЦИЈА ПРОГРАМА ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ РАЗМЕНЕ: ПРИМЕР ИСКУСТВА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА И ЊИХОВИХ РОДИТЕЉА

Резиме: Рад представља евалуацију утицаја ученичке интеркултуралне размене на учеснике размене као и на њихове породице из мањих и већих средина. Циљ рада је исказивање важности ученичких интеркултуралних размена за идентификовање потреба појединаца и откривање идентитета, развијање међукултуралне емпатије, превазилажење стереотипа и предрасуда као и оспособљавања ученика за рад у тимовима са људима различитих култура. Кроз искуства интеркултуралних размена, развијају се и међупредметне компетенције као и кључне компетенције које сваки грађанин треба да има да би просперирао у друштву. Од посебне важности је и омогућавање младим особама да позитивна искуства пренесу својој околини да би се створио позитиван утицај на целокупно друштво, подстакла инклузивност и допринело стварању новог и разноврснијег света. У сврху овог истраживања коришћен је узорак од 42 учесника пројекта (ученика седмог разреда основне школе) и 36 родитеља учесника. Резултати показују да учесници и њихове породице разумеју важност интеркултуралних размена и да подстичу њихово даље имплементирање у формално образовање без обзира на то да ли долазе из мањих или већих средина. Ипак, могу се уочити неки заједнички ставови у вези са одређеним аспектима интеркултуралне размене код група из истих средина. Евалуацијом рада ученичке интеркултуралне размене може се уочити да су ученици у великој мери допринели да се побољша клима у школи, повећа толеранција а смањи насиље.

Кључне речи: интеркултурална ученичка размена, идентитет, компетенције, друштво, средина

Увод

Интеркултуралност је појам који подразумева однос, размену и скуп динамичких токова различитих култура (Боснић Ђурић и др., 2013, стр. 22). Циљ интеркултуралног образовања је упоређивање и разумевање различитих култу-

¹ isidora.drljaca@zarkons.edu.rs

ра на једном месту. Разноврсност различитих култура и њихов утицај једних на друге чини разумевање истих врло отежаним. Овакав тип васпитања има за циљ разумевање и прихватање особа које долазе из других култура (Боснић Ђурић и др., 2013, стр. 22). Притом, Боснић Ђурић и др. наглашавају у свом приручнику да пука толеранција и прихватање нису довољни процеси у васпитању већ суочавање идеја да би се уочиле промене у ставовима и мишљењима да би се створило хуманије друштво.

Да би боље разумели појам интеркултуралности, треба да се осврнемо и на појам *мултикултуралности*. Сам појам се односи на плуралитет култура на истом простору, на друштвени мозаик у којем групе и заједнице различитих језика и културе живе једне поред других (Перуничић, 2013, стр. 79). Самим тим фокус се ставља на разноликости и поштовање различитих култура. Перуничић износи закључак да су „главни фактори за развијање мултикултуралне свијести школа и породица, која се истиче као најбитнији чинилац на формирање ставова о другим културама“. У свом раду је потврдила хипотезу да наставници и професори мисле да школа има значајну улогу међу децом различитих култура и да већина наставника сматра да мултикултурано васпитање треба увести од самог почетка образовања, у што млађим разредима школе.

Интеркултуралне размене омогућају да ученици превазиђу јаз између онога што уче и онога што се од њих очекује у професионалном животу, укључујући њихове потребе и интересовања. Они током размена могу да досегну одговарајући баланс између основних животних вештина, кључних специјализованих вештина и интеркултуралних вештина (Пркосовачки, 2019, стр. 126). Стављајући ученике у ситуације да истражују, да се укључују у решавање проблема који су везани за непосредно окружење, кроз активно учествовање, повећавају се могућности за разумевање и функционалну примену оног што се научило (Врачар и др., 2018, стр. 925). Интеркултурална размена представља најочигледнији и најучинковитији начин усвајања и ширења интеркултуралних компетенција. У литератури се често среће метафора *Култура је ледени бреј*, чиме се указује да је видљив мањи део културе, као врх ледене санте, док је много већи заправо скривен испод и није очигледан (Живановић, 2015, стр. 14). Ова метафора се користи да би се објаснила комплексност сусрета различитих култура и да је неопходно да се разумеју вредности и ставови особа из одређене културолошке заједнице да не би дошло до судара на дубљем нивоу. Да би се боље разумела важност и комплексност ученичке размене, потребно је применити ову метафору.

Компетенција је призната стручношћу или способношћу којом неко располаже (Анић, 2002, према Вркић Димић, 2014, стр. 50). Оне представљају динамичан феномен који је потребан да се константно мења у складу са потребама модерних времена. Европска комисија је 2005. године поставила осам кључних компетенција, међу којима једна од њих укључује и инетрперсоналне, те интеркултуралне вештине (ISPL, 2006). Као једна од међупредметних компетенција која адекватно припрема ученика на активну партиципацију у друштву и целоживотно учење је

Одговорно учешће у демократском друштву (Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања, 2013). Интеркултуралне размене у великој мери доприносе да се ученици оспособе за активно, компетентно, критичко и одговорно учествовање у раду школе, заједници па и у ширем демократском друштву. Ученици после оваквих новостечених искустава изражавају на афирмативан начин свој идентитет и поштују другачије културе и традиције и тиме доприносе духу интеркултуралности (Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања, 2013).

Интеркултурална осетљивост је тема која се истраживала и у оквиру утицаја средине из које учесници интеркултуралних размена долазе, тј. кроз призму социодемографских детерминанти. Наиме, истраживачки рад који је био спроведен на узорку од 452 студента на четири универзитета у Србији (Ниш, Крагујевац, Нови Пазар и Косовска Митровица) није забележио статистичку значајност, тј. место становања није утицао на повишену или смањену интеркултуралну осетљивост (Ђурић и др., 2019, стр. 415). У овом раду ће се такође обратити пажња на средину из које учесници пројекта долазе и на њихов став према интеркултуралним разменама.

Програм интеркултуралне размене

Министарство просвете у Републици Србији подстиче учење о другачијем доприносу интеркултуралности и закључује да је потребно да се подржи интеркултурално образовање у школи, а нарочито у породици (Република Србија, Министарство просвете, 2022). Такође, закључено је и да свака размена и учење о другачијем доприноси развоју мултикултуралности као начину живљења и мишљења. Пројекат „Мултипликација – Живети толерантно“ реализовао се од 2006. године и продужен је до 2014. године. У том периоду је Министарство Републике Србије подржало пројекат због јачања веза између локалних партнера и као пројекат који промовише интеркултуралне вредности. Након овог периода пројекат је наставио да се реализује у мањој мери, захваљујући лепој сарадњи са реализаторима пројекта.

Овај рад се осврће на Програм интеркултуралне размене који се реализује у сарадњи са Песталоци фондом из Швајцарске. Песталоци фонд је хуманитарна и нерелигијска организација којој су у фокусу активности деце и адолесцената из различитих културолошких и националних средина Европе. Око 7000 деце и омладине учествује у пројектима у Песталоци дечијем селу. Теме као што су слобода изражавања, анти-расизам или анти-дискриминација се обрађују на начин прилагођен деци. Деца се ослобађају предрасуда приликом директног контакта са различитим културама. Пројекти и интеркултуралне размене се могу пронаћи на сајту Песталоци дечијег села (<https://www.pestalozzi.ch/en>). Теме које одговарају дечијем узрасту су заступљене у оквиру пројекта. Неке од њих су идентитет и

лични развој, анти-дискриминација и циклус опресије, циљеви одрживог развоја, активисти за промене, интеркултуралност, дечија права и тимски рад.

Ученици 6 основних школа, из Бачке Паланке, Гложана, Новог Сада, Руме, Инђије и Крчедина, имали су прилику да учествују у овом пројекту од 12. до 26. марта 2024. Карактеристично за место Гложан је да су учеснице током размене причале на словачком, тј. матерњем језику и да су упознале остале учеснике са традицијом и културом словачке заједнице. Самим тим, учесници су у оквиру заједничког живота у кући 8 имали прилику да упознају и још једну културу уз помоћ својих вршњака из Војводине. Највише се развија интеркултурално учење када се ученици пронађу у помешаним срединама са вршњацима, другим интернационалним ученицима и ученицима који представљају домаћине културе земље у којој је размена (Bennett, 2019). Самим тим, овај пројекат пружа важан контекст за развијање интеркултуралних компетенција. Успостављање културалне самоспознаје је од изузетне важности као предзнање за интеркултурално учење.

Сви ученици су учествовали у предпројектним активностима које су их припремале на активности и теме које су у оквиру самог пројекта. Неопходне су добре припремне активности које су потребне како за водитеља/наставника тако и за ученике. Како би се обезбедило успешно вршњачко образовање кроз неформално образовање, неопходно је континуирано развијати вештине успешне комуникације, сарадње између ученика и осећај припадања групи (Перић Пркосовачки, 2014). Из тог разлога учесници пројекта који су требали да живе заједно две недеље су се упознали у Бачкој Паланци кроз разновразне групне активности пре пута. Ова предпројектна активност се показала као изузетно корисна.

Након пројекта, ученици су имали прилику да презентују неколико активности вршњацима у школи и на тај начин да пренесу своја искуства и усвојена знања. На тај начин ближа и даља околина учесника пројекта је добила прилику да директно из личног искуства учи о разним културама и темама из пројекта.

Овај пројекат прати разноврсне методологије размена које су концептиране у оквиру радионица и активног учења и оне укључују истраживачке активности, рад у мањим групама, групне пројектне активности и активности на отвореном (Перић Пркосовачки и Брашко, 2019).

Методологија истраживања

Циљ истраживања је да се утврди да ли су учесници пројекта пре свега успели да изврше самоспознају кроз усвајања појма идентитет, да ли су развили интеркултуралне компетенције кроз живот у другој земљи и упознавање других култура, да ли су нова сазнања пренели својим вршњацима и ближој околини и да ли средина из које учесници потичу утиче на став према размени. Уколико су се ови механизми применили и усвојили током интеркултуралне размене, уче-

сници су такође усвојили и међупредметне компетенције које ће им у будућности помоћи као члановима демократског друштва.

Истраживање је спроведено у априлу 2024. године, од 8. до 19. 4. 2024. и у њему је учествовало 42 учесника пројекта, као и 36 родитеља учесника пројекта. У питању је 27 девојчица и 15 дечака учесника у пројекту, 2010. годиште (14 година старости). Истраживање се реализовало путем Гугл упитника и користила се скала процене од 1 до 4 као и дескриптивни метод (питања отвореног типа) да би се образложила дата оцена. Током конструисања упитника водило се рачуна о потребном типу података, нивоу искуства циљних испитаника и потреби уравнотежавања отворених и затворених типова питања ради веће ангажованости учесника. Коришћене су редне квалитативне варијабле у облику скале процене као и номиналне варијабле које се односе на место становања (град и село). Обе врсте варијабли су одабране да би се утврдила мера испуњености очекивања са размене као и разлике у односу на место боравка учесника као и њихових родитеља. У циљу испитивања разлике међу групама су коришћена дескриптивна статистика и параметријски тестови за поређење (т-тест). Поред учесника, Гугл упитник су попунили и родитељи. Узорак који су чинили родитељи није потпун јер је упитник попунило 36 родитеља. Ипак, с обзиром да је већина родитеља попунила упитник, сматра се да је узорак довољно велик за потребе овог истраживања.

Табела 1: Расподела узорка на основу социодемографске варијабле (N=42)

варијабла	категирија	N	%
Место становања	Крчедин	8	19.1%
	Гложан	4	9.5%
	Бачка Паланка	8	19.1%
	Рума	12	28.6%
	Инђија	4	9.5%
	Нови Сад	6	14.2%

Један од фактора по којем се може утврдити да ли је у питању мања или већа средина је број становника. По попису становника (Република Србија, Републички завод за статистику) из 2024. године можемо да утврдимо да ли су у питању ученици из мањих или већих средина. Званични статистички подаци Републике Србије се могу пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<https://www.stat.gov.rs>). Такође, мерило по којем се може установити тип средине је категорисан у званичним издацима из Географије (Географија 6, 2024). Нови Сад има 368.000 становника и то га чини великим градом, док су Инђија са 43.500 становника, Рума са 48.600 становника и Бачка Паланка са 78.000 становника градови средње величине. Крчедин са 2.200 становника је велико сеоско насеље, док је и Гложан са 1.700 становника средње сеоско насеље. Самим тим закључује се да су ученици учесници пројекта из четири града и два села.

Резултати

Резултати су узети из два упитника – упитника о развоју интеркултуралних компетенција за учеснике и упитника за родитеље учесника.

Одговори ученика учесника пројекта се налазе у табели 2. У табели се, поред одговора на скали процене и аритметичке средине сваког одговора, налазе информације да ли учесници долазе из мањих или већих средина. У већини случајева учесници су давали максималну оцену (скала 4), 74,8%, па оцену 3 – 17,8%, па оцену 2 – 3,8% и оцену 1 – 3,5%.

На основу аритметичке средине сваке скале могу се уочити највише вредновани фактори: активности као едукативни и смислени елемент размене ($M=3.83$), размена са учесницима из Молдавије ($M=3.83$), дељење искуства са размене са ближом околином ($M=3.83$) у табели са одговорима ученика учесника размене.

У односу на место становања у већини случајева су учесници из града и села одговарали на исти начин – 56%, док су учесници из мање средине одговарали уједначено у 33% случајева. Учесници пројекта из града су у четири случаја одговора имали себи својствен одговор – 11%.

Оно што се највише истиче су одговори на скали 1 који су били карактеристични за учеснике из малих средина – 90%. Одговори на скали 2 су били карактеристични за учеснике малих средина у 30% случајева, малих и великих средина у 30% случајева док се у 40% случајева учесници нису опредељивали за овај одговор. Одговор на скали 3 је био заједнички за учеснике из села и града у 60% случајева, а у 40% је био одговор карактеристичан само за учеснике из већих средина. У 100% случајева највиша оцена је била заједничка за учеснике из мањих и већих средина.

Иако би се могло закључити да су углавном учесници из малих средина давали одговоре на најмањој скали, из питања отвореног типа се стиче другачији утисак. Наиме, учесници који су претежно давали оцену 1 су имали позитивне одговоре на заједнички живот у страној земљи. Одговори су им били да им је било лепо и пријатно кад су се упознали са Молдавцима и да то неће никада заборавити, да су стекли позитивне утиске због нових пријатељстава и незаборавног искуства као и лепоте окружења (природе). Негативни одговори су се односили на дужину радионица, рано устајање и непријатно искуство са децом из Швајцарске. Из питања отвореног типа стиче се утисак да су претежно учесници из мањих средина имали позитивно искуство на размени уз мање замерке.

У табели 2 се такође може уочити да постоје разлике у одговорима међу испитаницима према месту становања, док се у односу на родне разлике не уочава разлика од статистичке важности, те се те информације нису нашле у табели. Као што је раније наведено, 12 учесника је из села, док је 30 учесника из града и 27 девојчица је учествовало док је дечака било 15.

Статистички битна разлика ($p < 0.05$) се уочава код одговора на питања у вези са самоспознајом, заједничким животом у другој земљи, активностима у току размене, размени са ученицима из Молдавије, насиљем и занемаривањем током програма и дељењем искустава. У овим случајевима се може приметити да су се учесници из села у већој мери определили за одговоре на скали 1 или скали 2. Ипак, статистички битна разлика није заступљена код свих одговора, па је потребно додатни рад посветити на тему разлика у одговорима међу испитаницима према месту становања.

Табела 2: Питања о развоју интеркултуралних компетенција за учеснике

Питање	N	%	Место станавања	Разлике у месту станавања (N)	M	sd	t	p
1. Научио/научила сам нешто ново о себи.	4-20	47.6	Град и село	Град (n=30)	3.53	0.51	2.36	0.023
	3-19	45.3	Град и село	Село (n=12)	3	0.95		
	2-2	4.7	Село					
	1-1	2.4	Село					
2. Научио/научила сам нешто ново о другим културама и њиховим особеностима.	4-28	66.7	Град и село	Град (n=30)	3.67	0.55	1.41	0.168
	3-11	26.2	Град и село	Село (n=12)	3.33	0.98		
	2-2	4.7	Град и село					
	1-1	2.4	Село					
3. Имао/имала сам подршку родитеља од почетка да учествујем у овом програму.	4-36	85.7	Град и село	Град (n=30)	3.87	1	1.38	0.174
	3-4	9.5	Град	Село (n=12)	3.58	0.35		
	2-1	2.4	Село					
	1-1	2.4	Село					
4. Свидео ми се заједнички живот у другој земљи.	4-37	88.1	Град и село	Град (n=30)	3.87	0.35	1.94	0.05
	3-3	7.2	Град и село	Село (n=12)	3.42	1.16		
	2-/	/	/					
	1-2	4.7	Село					
5. Свидела ми се храна и њена разноврсност.	4-15	35.7	Град и село	Град (n=30)	3.17	0.94	1.13	0.26
	3-17	40.5	Град и село	Село (n=12)	2.83	0.83		
	2-8	19.1	Град и село					
	1-2	4.7	Град и село					
6. Сматрам да су активности имале смисла и биле корисне и едукативне за мене.	4-31	73.8	Град и село	Град (n=30)	3.80	0.41	2.46	0.018
	3-8	19.1	Град и село	Село (n=12)	3.25	1.06		
	2-2	4.7	Град и село					
	1-1	2.4	Село					
7. Сматрам да су екскурзије имале смисла и биле занимљиве за мене.	4-37	88.1	Град и село	Град (n=30)	3.90	0.31	1.58	0.11
	3-3	7.2	Град	Село (n=12)	3.58	1.00		
	2-1	2.4	Село					
	1-1	2.4	Село					
8. Драго ми је што сам учествовао/учествовала у размени са Молдавијом.	4-39	92.9	Град и село	Град (n=30)	3.97	0.18	2.16	0.03
	3-1	2.4	Град	Село (n=12)	3.50	1.17		
	2-/	/	/					
	1-2	4.7	Село					

Питање	N	%	Место становања	Разлике у месту становања (N)	M	sd	t	p
9. Драго ми је што сам учествовао/учествовала у размени са вршњацима из Војводине.	4-35	83.4	Град и село	Град (n=30)	3.83	0.38	1.40	0.16
	3-5	11.9	Град					
	2-/	/	/	Село (n=12)	3.50	1.17		
	1-2	4.7	Село					
10. Нисам доживео/доживела никакву врсту насиља или злостављања у току програма.	4-36	85.7	Град и село	Град (n=30)	3.90	0.31	2.13	0.03
	3-4	9.5	Град и село					
	2-/	/	/	Село (n=12)	3.42	1.16		
	1-2	4.7	Село					
11. Делио/делила сам своја искуства са размене са породицом и пријатељима.	4-38	90.5	Град и село	Град (n=30)	3.97	0.18	2.49	0.01
	3-2	4.7	Град и село					
	2-1	2.4	Село	Село (n=12)	3.50	1.00		
	1-1	2.4	Село					

Узорак родитеља ученика је мањи од очекиваног јер шест родитеља (три из Крчедина, један из Гложана, један из Бачке Паланке и један из Инђије) није испунило упитник. Стога се може закључити да из мање средине већина родитеља учесника (66%) није одговорило на питања из упитника, док 33% родитеља из веће средине није одговорило.

У случају узорка родитеља није рачуната аритметичка средина јер су у већини одговора (8 од 10) родитељи учесника дали највишу оцену на скали, оцену 4.

Из одговора родитеља учесника може се закључити да су родитељи у великој мери задовољни са резултатима пројекта јер су седам пута сви дали највећу оцену на скали – оцену 4. У два случаја су у већини дали највећу оцену. Код питања отвореног типа истичу се позитивни одговори међу којима су: пројекат је допринео да дете почне да размишља на други начин, деца су проширила своје границе и видике, упознавање нових другара и култура као и прихватање културних и животних различитости. На питање која очекивања су испуњена у мањој мери, родитељи су се у мањој мери осврнули на храну као и потребу о већој информисаности о свакодневним активностима. У 88% родитељи нису имали никакве замерке. Ови закључци су донети на основу одговора у табели 3.

Табела 3: Питања о развоју интеркултуралних компетенција за родитеље учесника

Сматрам да је пројекат омогућио мом детету да научи нешто ново и упозна друге културе и њихове особености.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село
Сматрам да су овакве врсте активности одличне као допуна и подршка формалном образовању и развоју деце и младих.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село

Знао/знала сам на каквим активностима ће моје дете учествовати, као и колико су оне едукативне.	4-27 3-9 2-/ 1-/	75% 25%	Град и село Град и село
Подржао/подржала сам своје дете да у овом програму учествује од када ми се обратило поводом тога.	4-35 3-1 2-/ 1-/	97.2% 2.8%	Град и село Град
Након разговора са дететом сматрам да је овај програм био користан и едукативан по њега/њу.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село
Сматрам да је моје дете развило вештине потребне за заједнички живот, комуникацију, тимски рад и стицање пријатеља/познанстава на овом програму.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село
Моје дете није доживело никакву врсту насиља или злостављања у току програма.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село
Подржао/подржала бих учествовање свог детета у сличним програмима у будућности.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село
Препоручио/препоручила бих овај програм пријатељима и познаницима.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село
Препоручио/препоручила бих овај програм пријатељима и познаницима.	4-36 3-/ 2-/ 1-/	100%	Град и село

Дискусија

Из резултата оба упитника може се закључити да су учесници и родитељи учесника пројекта у великој мери задовољни развојем интеркултуралних компетенција на размени. У великој мери су учесници задовољни личним развојем и упознавањем нових култура током размене, док су родитељи учесника у потпуности свесни да је пројекат подршка формалном образовању и да је помогао да учесници упознају нове културе и њихове особености.

Учесници сматрају да су добили подршку родитеља у 85,7% док родитељи сматрају да је то било у 97,2%. Подршка родитеља је изузетно битна јер представља главни фактор за развијање мултикултуралне свести (Перуничкић, 2013).

Други фактори који показују да је размена била позитивно интеркултурално искуство су едукативне радионице, заједнички живот у другој земљи са вршњацима из Војводине, изостанак било какве врсте насиља или злостављања у току пројекта. Оно што се истиче је да се учесницима у мањој мери свидела храна и њена разноврсност, само у 35,7%. Овај вид интеркултуралне адаптације им је био најтежи.

Након размене учесници су проширили своја искуства, ставове, уверења и погледе на свет око себе. Путем овог упитника добијена су сазнања да су у 90,5% случајева учесници делили своја искуства са размене са породицом и пријатељима. Родитељи учесника су у 100% случајева нагласили да би овај програм размене препоручили пријатељима и познаницима.

Овај рад се такође фокусирао и на средине из којих учесници долазе. Наиме, уочава се да су учесници из мањих средина у већој мери давали најмању оцену на скали процене. Међутим, након увида у одговоре на отворени тип питања не примећују се негативни коментари на интеркултурално искуство па се скала не може узети у обзир као једина меродавна. Такође, уочава се да су родитељи учесника из мањих средина у већој мери пропустили да одговоре на упитник. Ипак, у великој већини родитељи учесника имају позитивне коментаре на упитник о размени било да долазе из већих или мањих средина.

Статистичком обрадом података додатна пажња се посветила разлици у одговорима учесника из различитих средина и примећене су статистички битне разлике у појединим областима интересовања. Деца из села и града се значајно разликују у односу на то колико су научили нешто ново о себи. Деца из града су уочила да су више упознала себе и своје склоности, врлине и мане. За активности у оквиру пројекта, заједнички живот у новој земљи као и размену са децом из Молдавије, деца из града су дала већу оцену на скали процене, те су већи значај дали тим аспектима размене у односу на децу из мањих средина. Поред ових процена, деца из мањих средина се нису одлучила за високе оцене кад је у питању насиље и злостављање током пројекта. Иако је у суштини висок скор, интересно би било даље испитати разлоге за такву процену у односу на децу из града. И на крају, деца из града су била склона да деле своје искуство размене са породицом и пријатељима. Изгледа да су, судећи по одговорима и добијеној статистичкој значајној разлици, веће скорове постигла деца из града, те су била и отворенија. Ипак, на основу питања отвореног типа стиче се утисак да деца из мањих средина нису имала негативна искуства током размене. Из тог разлога дошло се до закључка да је потребно додатно истраживање да се спроведе да би се дошло до релевантнијих података и закључака.

Резултати упитника су дали претпостављене резултате, те се значај интеркултуралних размена уочава у великој мери. Учесници и родитељи су схватили значај развијања интеркултуралних компетенција које су темељ за развијање кључних и међупредметних компетенција. Повећана способност да се комуницира са људима различитих култура може да створи флексибилност у ставовима

према различитостима у друштву (Перић Пркосовачки, 2019, стр. 154). Прихватање различитости и рад у тиму са учесницима пројекта из различитих културних средина омогућује ученицима спремност да се брже адаптирају и да своја досадашња искуства примене у даљем раду са вршњацима.

Образовни систем у Републици Србији кроз одређене предмете и тематске целине уводи појам и значај интеркултуралности у одређеној мери. Ипак, да би ученици добили прилику да разумеју различитости и постану толерантни од великог значаја представља време и искуство интеркултуралних размена. Ситуације у којима се нађу током интеркултуралних размена, као и актуелне глобалне теме које се обрађују кроз групни рад, доприносе да се ученици активно укључе и размишљају о друштву и његовом побољшању. Такође, ученици у оквиру своје школске заједнице доприносе да се вршњаци усмере ка сличним размишљањима и ставовима.

У оквиру овог пројекта уочено је да су се ученици боље упознали и повезали те су постали изузетно битан део школске заједнице који путем медијације и вршњачких радионица утиче на свеукупну климу у школи. Ученици су после интеркултуралне размене кренули да примењују усвојена правила понашања која су се показала примењивим и након размене. У оквиру школске генерације ученика пројекта, уочено је да је смањен ниво насиља и да се толеранција према другачијим групацијама (страним држављанима, интровертним ученицима и сл.) додатно развила и, самим тим, садашњи ученици осмог разреда у много мањој мери праве проблеме у школи у последњем кварталу школовања у односу на раније генерације. Из свега наведеног се може закључити да искуство са размене даје дугорочне резултате који доприносе друштву али и смањењу насиља у школама.

Закључак

Интеркултурална размена доприноси у великој мери да се учесници упознају са новим културама у пракси и да их разумеју кроз директан контакт. Претходна схватања и размишљања се преиспитују, прихватају се различитости и преносе се интересантна и нова искуства даље. Овај рад приказује позитиван утицај размене на учеснике пројекта (као и на њихове родитеље) „Мултипликација – Живети толерантно“ који је активан у Републици Србији од 2006. године. Учесници су пре свега упознали себе и своје потребе (идентитет) па су и научили нешто ново о другим културама и њиховим особеностима кроз живот у кући са вршњацима из различитих делова Војводине, посетама Швајцарским знаменитостима и упознавања са културним карактеристикама учесника из Молдавије. Најделотворнија врста учења је учење кроз праксу, те су учесници кроз свој пример могли да пренесу и вршњацима у Србији нова сазнања и схватања. Социодемографске карактеристике учесника су имала у мањој мери утицај на расуђивање и схватања о важности интеркултуралних размена. Потребно би било да се

разлике у овом аспекту додатно проуче и у даљим истраживањима. Ипак, може се закључити да су утисци у великој мери били позитивни. Овакав вид учења, кроз интеркултуралне размене, би требало неговати у оквиру допуне и подршке формалном образовању и развоју деце и младих да би се створило што хуманије друштво.

Из резултата овог рада могу да се изведу педагошке импликације. Препорука је да се интеркултуралне размене примењују у основној школи јер су од кључног значаја за откривање и развој идентитета, интеркултуралних компетенција и вршњачку едукацију у ранијем развојном добу. Школе би требало да обезбеде услове за реализацију интеркултуралних пројеката и да подстакну наставнике да се укључе у све пројектне активности јер представљају основ за квалитетно и сврсисходно образовање. Одговорно учешће у демократском друштву је међупредметна компетенција која представља резултат квалитетне интеркултуралне размене а која доприноси да учесници постану активан део ближе заједнице али и целокупног друштва. Такође, уочава се да после интеркултуралних размена ученици дугорочно утичу на климу у школи и доприносе смањењу насилног и нетолерантног понашања у школама.

Литература

- Боснић Ђурић А., Ђурић М. и Томашевић Т. (2021). *Истио и различито: Крајки водич кроз интeркултурално образовање*. Београд: Европски покрет у Србији.
- Врачар М., Анђелковић С. Д. и Арсић З. (2018). Интеркултурална перспектива школа у Србији. *Теме*, XLII, 917-935. doi: 10.22190/ТЕМЕ1803917V
- Вркић Димић, Ј. (2014). Компетенције ученика и наставника за 21. стољеће. *Acta Iadertina*, 10, 49-60.
- Гоцић, М. и Мајсторовић, М. (2024). *Географија 6: уџбеник за шестии разред основне школе*. Београд: АрхиКњига.
- Ђурић И., Поповић Д. и Анђелковић А. (2019). Социодемографске детерминанте као предиктори интеркултуралне осетљивости студената. *Теме*, XLIV, 403-422. doi:10.22190/ТЕМЕ180927033D
- Министарство просвете (2022). *Учење о друшћијем доприносу мултикултуралности*. Београд: Министарство просвете. <https://prosveta.gov.rs/vesti/ucenje-o-drugacijem-doprinosu-multikulturalnosti/>
- Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета (2013). *Службени гласник РС*. Бр. 72/09, 52/11 и 55/13.
- Перић Пркосовачки, Б. (2014, 30-31. јануар). Размена младих професионалаца: приказ пројекта међународне размене ученика стручних школа. У *Идентитет и професије идејаи у савременом образовању: национални научни скуи Јануар-*

- ски сусрећи његајоја (стр. 110-114). Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду; Педагошко друштво Србије.
- Живановић Д. М. (2015). *Интеркултурална и језичка компетенција учесника програма*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1/13). doi: 10.1080/14675980903370763
- ISPL (2006). *Information Society and Education: Linking European Policies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/information_society/activities/policy_link/
- Perić Prkosovački, B. i Velišek Braško, O. (2019). Intercultural Vocational Exchanges of Young People as a Model of Learning. *Evkonyv*, 153-164.
- Peruničić Samardžić, J. (2013). Ka multikulturalnom obrazovanju: smisao, vrijednost i njegovanje multikulturalnosti u školama danas. *Norma*, 18(1), 79-96.
-

EVALUATION OF AN INTERCULTURAL EXCHANGE PROGRAM: AN EXAMPLE OF THE EXPERIENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR PARENTS

Summary: This paper presents an analysis of the influence of an intercultural student exchange program on the participants and their families, regardless of whether they come from small or large communities. The aim of this paper is to highlight the importance of student intercultural exchanges for identifying individual needs and fostering identity disclosure, developing intercultural empathy, overcoming stereotypes and prejudice, and training students for teamwork with people from diverse cultural backgrounds. Enabling youth to share their positive experiences with their surroundings, thereby creating a broader social impact, fostering inclusivity, and contributing to the development of a more diverse and open world, are of particular importance. For the purpose of this research, a sample of 42 project participants (seventh-grade students) and 36 parents was used. The results show that participants and their families understand the importance of intercultural exchanges and that they continue to advocate for their further implementation in formal education, regardless of the participants' background. However, some common opinions about particular aspects of intercultural exchanges can be observed among groups from similar backgrounds.

Keywords: intercultural student exchange, identity, competencies, community, background

АНАСТАСИЈА СТАНОЈЕВИЋ¹

ЗОРИЦА СТАНИСАВЉЕВИЋ ПЕТРОВИЋ

МАРИЈА МАРКОВИЋ

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 373.2.011.3-051:[795-053.4

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)1, p.23-38

DOI 10.5937/norma30-58568

ПЕРЦЕПЦИЈА ВАСПИТАЧА О ЕФЕКТИМА ЕДУКАТИВНИХ РАЧУНАРСКИХ ИГАРА У ОБЛАСТИ СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА²

Резиме: Досадашња истраживања ефеката едукативних рачунарских игара у области социо-емоционалног развоја деце најчешће су била усмерена на употребу дигиталних алата у старијој школској доби или адолесценцији, док је мањи број посвећен деци предшколске доби. Циљ нашег истраживања је испитивање перцепција васпитача о утицају рачунарских игара на емоционалну регулацију, просоцијалне, као и вештине сарадње и тимског рада деце предшколске доби. У истраживању је учествовало 188 васпитача са територије Србије чије су перцепције анализирале у односу на године старости, године радног стажа, место рада и степен стручне спреме. На основу резултата истраживања може се констатовати да су услед немогућности примене рачунарских игара због оскудне опремљености установа дигиталним алатима, па тако и недовољног искуства, васпитачи примарно неодлучни, а затим и несагласни при процени позитивних ефеката играња едукативних рачунарских игара на социјални и емоционални развој предшколске деце. Укрштањем независних варијабли истраживања установљено је да једино године старости васпитача утичу статистички значајно на њихове ставове о испитиваној тематици, при чему старија категорија испитаника позитивније процењује ефекте играња едукативних игара у поређењу са васпитачима који припадају млађој категорији из узорка нашег истраживања.

Кључне речи: рачунарске игре, социјални развој, емоционални развој, компетенције, деца предшколског узраста.

¹ anastasija.stanojevic@filfak.ni.ac.rs

² Рад је настао као резултат рада на пројекту *Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву* (423/1-3-01), који се спроводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-137/2025-03/200165).

Увод

У последњих пет деценија рачунарске игре постале су популарна забава предшколске деце. Иако су у почетку доминирала страховања због зависности и насиља, све више се истичу њихови едукативни потенцијали, укључујући утицај на социјализацију, учење и развој вештина (Boyle et al., 2011; Nousia, 2023). Игра је основна активност предшколске деце, а теорије игара истичу њен значај за социјални и емоционални развој. У савременом контексту, у ком рачунарске игре замењују традиционалне, важно је разумети њихов утицај на развој и васпитање деце (Verenikina et al., 2003). Истраживања показују да рачунарске игре значајно утичу на развој личности и усвајање различитих знања и вештина још у раној доби (Aydemir, 2022; Xiong et al., 2022). Као доминантан вид забаве у савременом друштву, оне се посматрају као социо-културни продукт са вредносним и васпитно-развојним потенцијалом (Stevanović, 2016).

Интерактивност се сматра кључном одликом рачунарских игара, јер подстиче активност играча ради напретка у игри (Granic et al., 2014). Поред тога што се игре разликују по темама и начинима играња, заједничко им је изазивање позитивних емоционалних стања током игре.

Иако су првобитне рачунарске игре биле углавном такмичарске, савремене укључују и кооперативне и колаборативне елементе, који се често преплићу унутар једне игре (Stevanović, 2016). Успешно играње данашњих игара захтева развој социјалних вештина попут сарадње и такмичења, што представља кључну разлику у односу на старије игре, чији је друштвени аспект био знатно мање изражен (Granic et al., 2014).

Подстицање социо-емоционалних компетенција кључни је развојни задатак у предшколској доби (Rhoades et al., 2009; Saleem et al., 2024). Социјална компетентност подразумева сет социјалних вештина које омогућавају позитивну интеракцију и избегавање негативних понашања (Gallahue & Ozmun, 2000, према: Sami et al., 2015). У основи социјалних компетенција налазе се вештине пожељног интерперсоналног функционисања и комуницирања, способност доношења исправних одлука и адекватног понашања у различитим ситуацијама (Campit, 2015). У контексту рачунарских игара, ова компетенција односи се на способност детета да се социјално ангажује у виртуелном окружењу (Uren & Stagnitti, 2009). Развој социо-емоционалних компетенција важан је за друштвену успешност предшколске деце (Denham et al., 2001), а огледа се у способности контроле импулса и осећања. Учити дете да се успешно игра са другима захтева емоционалну интелигенцију и разумевање туђих емоција и намера (Azar, 2002). Деца која контролишу своје емоционалне реакције сматрају се емоционално компетентним (Brajša-Žganec, 2003; Denham, 2023).

Вештине коришћења технологије и играња рачунарских игара деца најчешће стичу кроз сарадњу са вршњацима или одраслима, било директно, било путем интернета (Goldstein, 2012). Кроз игру деца уче како да сарађују, решавају

проблеме и развијају социо-емоционалне вештине попут деловања са другима, емпатије и стварања позитивних односа (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Временом, ове вештине прелазе у свакодневно понашање (Fisher et al., 2011). Такође, виртуелна интеракција у рачунарским играма може ефикасно подстицати развој социо-емоционалних компетенција код деце (Williams et al., 2006). Голдштајн (Goldstein, 2012) истиче да игре доприносе развоју емпатије, деловања на инклузиван начин и смањењу страха и стреса.

У теоријским расправама о потенцијалима рачунарских игара често се запостављају социјални аспекти. Наиме, употреба рачунарских игара омогућава интеракцију и комуникацију са другим играчима, а пријатељства стечена у виртуелном окружењу могу се пренети у стварни свет. Ово указује на друштвену природу рачунарских игара које служе као медијум за успостављање социјалних веза и односа на даљину, а које се могу пренети и на интеракцију лицем у лице (De Kort et al., 2007; Ferguson & Olson, 2013; Pepe, 2011).

Многе едукативне рачунарске игре укључују сарадњу са другим играчима на мрежи чиме се подстиче коришћење индивидуалних вештина у циљу доприноса тиму (Арсовић и Златић, 2017). Такве игре развијају сарадњу, рад у тиму и тимски дух. Време проведено у игри може олакшати успостављање виртуелне и касније личне интеракције и пријатељства. Због тога, употреба рачунара посматра се као допуна, а не замена, међуљудских односа (Fairlie & Kalil, 2017).

У новије време, интернет видео-игре постају све популарније у предшколском васпитно-образовном раду, привлаче пажњу деце и развијају њихове социјалне и језичке вештине. За разлику од класичних видео игара, играње преко интернета омогућава повезивање са другим децом, што може позитивно утицати на развој сарадње у групном учењу (Corr, 2006).

Приручник о ујојџири ијара за васџијџаче (Harviainen et al., 2015) истиче да је играње друштвена активност, те да многе рачунарске игре имају социјалну компоненту. У тим играма, играчи интерактивно деле виртуелно окружење и често формирају блиске друштвене групе, иако се пре тога нису познавали. Ове игре могу помоћи деци са слабијим социјалним вештинама да развију пријатељства која не би развила у стварном животу. Успешно функционисање у групи захтева сарадњу и комуникацију, а деца уче тимски рад и кооперативно понашање. Неделовање у игри може изоловати дете и маргинализовати га од вршњака.

Ли и Пенг (Lee & Peng, 2006) истичу да је неоснована претпоставка да играње рачунарских игара доводи до социјалне изолације и осиромашене друштвене интеракције, те је неопходно спровести даље истраживање ради доношења релевантних закључака о ефектима играња. Како наводи ауторка Лазич (Lazić, 2014), рачунар у малим групама подстиче вршњачко учење, бољу комуникацију, размену идеја и савета. Деца често дају конкретна објашњења, више воле да раде у малим тимовима и код њих се развија осећај самопоштовања, задовољства успесима, као и основе социјализације и стицања социјалних компетенција.

Важно је напоменути да су питања везана за ефекте играња рачунарских игара најчешће истраживана са децом старије доби и одраслима, док су предшколска деца занемарена у овом контексту, иако су осетљивија и примљивија на медијске поруке (Lieberman et al., 2009). Либерман и сарадници (Lieberman et al., 2009) истичу да су за децу старости од три до пет година едукативне рачунарске игре најчешће усмерене на развој почетних вештина читања (препознавање слова), усвајање математичких појмова (препознавање бројева, бројање и слично), подстицање когнитивних процеса и вештина расуђивања, стицање моторичких вештина, подстицање социјализације, креативности, као и разумевање музичких и уметничких појмова.

У студији која обухвата налазе међународних лонгитудиналних и експерименталних истраживања установљена је повезаност између играња рачунарских игара просоцијалног карактера и појаве просоцијалних облика понашања играча. Истраживање је показало краткорочне ефекте у виду „помажућих“ понашања, али и дугорочне ефекте: деца која су играла рачунарске игре на почетку године чешће су испољавала просоцијалне облике понашања током године (Gentile et al., 2009). Супротно очекивањима, утврђено је да играње рачунарских игара с елементима насиља, такође, може подстицати развој просоцијалног понашања. Кључни фактор који одређује да ли ће играње игара с насиљем подстицати просоцијално или антисоцијално понашање је степен у којем се игре играју кооперативно или компетитивно (Granic et al., 2014). Играчи који учествују у виртуелним заједницама стичу социјалне компетенције и просоцијалне вештине када играју игре које награђују сарадњу и пружање помоћи партнерима у игри (Ewoldsen et al., 2012), а таква понашања могу се пренети на вршњачке и породичне односе (Anderson & Warburton, 2012; Gentile et al., 2009; Gentile & Gentile, 2008).

Резултати истраживања спроведеног у Минесоти (Muller & Perlmutter, 1985) на узорку од 27 деце показују да рачунарске игре могу подстаћи социјални развој деце предшколске доби. Деца су била посматрана током девет недеља у ситуацијама играња игара на рачунару, при чему је 63% времена проведеног за рачунаром било са вршњацима који су се међусобно помагали, подучавали једни друге и остваривали комуникацију. Ово истраживање имплицира да, упркос предрасудама о ограниченим могућностима коришћења технологије у раду са предшколском децом, употреба рачунарских игара може допринети развоју њихових социјалних вештина.

Кол и Грифитс (Cole & Griffiths, 2007) истичу да интернет рачунарске игре захтевају висок ниво друштвене интеракције и сарадње, јер већи број играча мора радити заједно како би постигли циљеве који се често могу остварити само тимским радом. Ови аутори оспоравају мит да су играчи социјално неактивни и наводе да је 80% учесника у студији играло игре са пријатељима и породицом. Такође, истраживање је показало да је велики проценат испитаника створио добра пријатељства током играња. Поред поменуте социјалне димензије, приметна је и тенденција да се путем њих преносе одређене друштвене вредности и ставови (Gros, 2003).

Методологија истраживања

Област социо-емоционалног развоја обухвата вештине сарадње, тимског рада, социјалне вештине и регулацију емоција које су неопходне за оптимално функционисање. У истраживању се испитује став васпитача о утицају едукативних рачунарских игара на сарадњу, социјалност и емоционалну регулацију изражену позитивним емоционалним доживљајима при игрању.

У раду је приказан део резултата обимнијег истраживања које се односи на идентификовање ставова васпитача о употреби рачунарских игара код деце предшколског узраста. Презентовани су резултати добијени анализом субскеале којом се настојало утврдити какве су перцепције васпитача о утицају едукативних рачунарских игара на развој социо-емоционалних компетенција деце предшколске доби. У истраживању је учествовало 188 васпитача из Ниша, Лесковца, Београда и Власотинца, чији су ставови анализирани у односу на године старости (до 35; 36–50 и више од 50), године радног стажа (до 10; 10–20 и више од 20), место рада (село, град и приград) и степен стручне спреме (средња школа, виша школа, висока школа, факултет, специјалистичке студије и мастер студије) (Табела 1).

Табела 1: Структура узорка истраживања

Године старости	Проценат испитаника
До 35	24.5%
Од 36 до 50	50.0%
Више од 50	25.5%
Године радног стажа	Проценат испитаника
До 10	38.3%
Од 10 до 20	30.3%
Више од 20	31.4%
Место рада	
Село	11.2%
Град	77.7%
Приград	11.2%
Стручна спрема	Проценат испитаника
Средња школа	4.8%
Виша школа	51.6%
Висока школа	23.9%
Учитељски факултет	13.8%
Специјалистичке студије	3.7%
Мастер студије	2.1%

У складу са циљем, постављени су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити да ли васпитачи сматрају да примена едукативних рачунарских игара доприноси развоју емоционалне регулације, просоцијалних вештина, способности сарадње и тимског рада деце предшколског узраста;
2. Утврдити да ли су независне варијабле (године старости; године радног стажа; место рада и стручна спрема) статистички значајна детерминанта перцепција васпитача о утицају рачунарских игара на развој социо-емоционалних компетенција деце предшколске доби;

У истраживању је постављена општа хипотеза којом се претпоставља да су васпитачи неодлучни при процени ефеката примене едукативних рачунарских игара код деце предшколске доби. Посебне хипотезе постављене су на следећи начин:

1. Претпоставља се да су васпитачи неодлучни када је потребно проценити ефекте примене рачунарских игара на емоционалну регулацију, развој просоцијалних вештина и способности сарадње деце предшколске доби;
2. Претпоставља се да су независне варијабле (године старости; године радног стажа; место рада и стручна спрема) статистички значајна детерминанта ставова васпитача о утицају рачунарских игара на развој социо-емоционалних компетенција деце предшколског узраста.

У истраживању је коришћена петостепена скала процене РИСЕР (*Рачунарске игре и социо-емоционални развој*), наменски конструисана за потребе истраживања. При анализи резултата истраживања примењен је квантитативни приступ (обрада података у програму SPSS). Резултати истраживања приказани су табеларним и текстуалним путем.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 2 приказани су резултати истраживања који се односе на перцепције васпитача о ефектима едукативних рачунарских игара на испитиване области социо-емоционалног развоја предшколске деце. За сваки ајтем у скали процене РИСЕР приказан је просек одговора васпитача (M), одступање од просечног одговора (Sd), као и проценат испитаника који су при вредновању испољили потпуну несугласност (1), делимичну несугласност (2), неодлучност (3), делимичну сугласност (4) или потпуну сугласност (5).

Табела 2: Ставови васпитача о утицају рачунарских игара
на социо-емоционални развој деце

Ајтеми	M	Sd	1	2	3	4	5
Играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљај позитивних емоционалних искуства код деце	3.11	1.04	9.6%	14.9%	35.6%	34.6%	5.3%
Сматрам да рачунарске игре могу побољшати просоцијалне вештине деце	2.88	1.00	10.6%	21.3%	40.4%	23.9%	3.7%
Сматрам да играње рачунарских игара може оспособити децу за сарадњу и тимски рад	2.87	1.08	11.7%	26.6%	27.1%	31.4%	3.2%

На основу анализе података истраживања може се констатовати да су васпитачи неодлучни при процени тврдње да играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљавање позитивних емоционалних искустава код деце. Значајно мањи проценат испитаника је несагласан са тврдњом која се односи на позитивне ефекте рачунарских игара на област емоционалног развоја (24.5%) него сагласан (39.9%), а велики је и проценат васпитача који су показали неодлучност при процени дате тврдње (35.6%). При процени тврдње да играње рачунарских игара може побољшати просоцијалне вештине деце, највећи проценат васпитача испољио је неодлучност (40.4%), а затим несагласност (31.9%), док је 27,6% испитаника испољило сагласност. Према мишљењу највећег броја испитаних васпитача (38.3%), играње рачунарских игара не може оснажити децу за сарадњу и тимски рад; нешто мањи проценат испитаника (34.6%) је сагласан са овом тврдњом, док је неодлучност при процени испољило 27.1% испитаника.

Поменути подаци су у супротности са резултатима истраживања спроведеног на Тајвану на узорку од 352 васпитача (Hsu et al., 2013), које је показало да, упркос недостатку искуства и знања, васпитачи имају позитиван став према употреби рачунарских игара у предшколској доби. Слично томе, студије Љунг-Дјафа (Ljung-Djårf, 2002, 2004, према Vangsnes et al., 2012), такође показују да васпитачи сматрају рачунарске игре корисним за децу, али изражавају незадовољство када деца користе рачунарске игре без њиховог надзора и контроле. Резултати истраживања у Норвешкој (на узорку од 16 васпитача) показују да постоји напетост, отпор и страх васпитача приликом употребе рачунарских игара у предшколским установама, а узрок оваквог стања су изазови и тешкоће које васпитачи имају услед недостатка дигиталних компетенција (Jernes et al., 2010).

У Табели 3 приказана је статистичка значајност разлика у одговорима васпитача у односу на пол. За сваки ајтем приказани су следећи статистички параметри: M – аритметичка средина, Sd – одступање од просечног одговора, F – вредност F теста, df – број степена слободе и p – ниво статистичке значајности.

При анализи резултата истраживања примењен је блажи ниво статистичке значајности разлика $p < 0.05$, прикладан истраживањима у области друштвено-хуманистичких наука.

Табела 3: Статистички значајне разлике у перцепцијама васпитача у односу на године старости

Ајтеми	Године старости	M	Sd	F	df	p
Играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљај позитивних емоционалних искуства код деце	До 35	2.89	1.10	1.77	2	0.17
	Од 36 до 50	3.12	1.05			
	Више од 50	3.29	0.92			
Сматрам да рачунарске игре могу побољшати просоцијалне вештине деце	До 35	2.69	0.98	3.17	2	0.04
	Од 36 до 50	2.82	1.07			
	Више од 50	3.18	0.84			
Сматрам да играње рачунарских игара може оспособити децу за сарадњу и тимски рад	До 35	2.65	1.05	3.14	2	0.04
	Од 36 до 50	2.82	1.10			
	Више од 50	3.18	1.00			

Статистичка значајност разлика у одговорима испитаника утврђена је код другог и трећег ајтема. Анализом просечног одговора испитаника, утврђено је да најмлађа категорија васпитача (до 35 година старости) изражава нешто нижи ниво неодлучности (M-2.89) при процени тврдње о позитивном утицају рачунарских игара на емоционалну регулацију и искуства деце у поређењу са испитаницима из осталих категорија. Утврђено је, такође, да васпитачи до 35 година показују нешто нижи ниво неодлучности у погледу процене побољшања просоцијалних вештина предшколске деце (M-2.69) и сарадње и тимског рада (M-2.65) као ефекат играња видео игара.

Показало се да године радног стажа не представљају статистички значајну детерминанту перцепција васпитача о улози едукативних рачунарских игара у развоју социо-емотивних компетенција деце. Стога, ефекте едукативних рачунарских игара слично процењују васпитачи са радним стажом до 10, од 10 до 20, и више од 20 година.

Табела 4: Разлике у перцепцијама васпитача у односу на године радног стажа

Ајтеми	Године радног стажа	M	Sd	F	df	p
Играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљај позитивних емоционалних искуства код деце	До 10	3.05	1.12	0.81	2	0.44
	Од 10 до 20	3.03	0.99			
	Више од 20	3.25	0.97			
Сматрам да рачунарске игре могу побољшати просоцијалне вештине деце	До 10	2.81	1.11	1.11	2	0.32
	Од 10 до 20	2.80	0.95			
	Више од 20	3.05	0.91			
Сматрам да играње рачунарских игара може оспособити децу за сарадњу и тимски рад	До 10	2.77	1.12	1.34	2	0.26
	Од 10 до 20	2.80	1.04			
	Више од 20	3.06	1.04			

На основу анализе података, може се закључити да све три категорије васпитача, без обзира на дужину радног стажа, показују неодлучност при процени тврдње да играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљавање позитивних емоционалних искустава код деце. Овај налаз поткрепљен је чињеницом да су одговори испитаника били концентрисани око броја 3 на петостепеној скали, што означава неодлучност. Васпитачи са најдужим радним стажом (више од 20 година) показали су нешто виши ниво неодлучности ка делимичној сагласности (M-3.25) у поређењу са васпитачима са радним стажом до 10 година (M-3.05) и од 10 до 20 година (M-3.03) при процени доприноса играња видео игара развоју способности регулације емоција и доживљају позитивних емоционалних искуства код деце. Слично томе, резултати показују да васпитачи са краћим радним стажом (M-2.81 и M-2.80) изражавају нижи ниво неодлучности при процени тврдње о позитивном утицају рачунарских игара на развој просоцијалних вештина деце у поређењу са васпитачима са дужим радним стажом (више од 20 година, M-3.05). Тенденција да са порастом радног стажа васпитачи позитивније процењују улогу рачунарских игара у социо-емоционалном развоју деце, такође, је установљена и код тврдње да рачунарске игре могу оснажити сарадњу и тимски рад код деце. Васпитачи са краћим радним стажом испољили су нижи ниво неодлучности (M-2.77 и M-2.80) у поређењу са васпитачима са радним стажом дужим од 20 година (M-3.06).

Као и код варијабле године радног стажа, подаци истраживања приказани Табелом 5 указују на непостојање статистичке значајности разлика у одговорима васпитача при процени ајтема којима се испитују ефекти примене едукативних рачунарских игара у социо-емоционалном развоју деце у сеоским, приградским и градским срединама.

Табела 5: Разлике у ставовима васпитача у односу на место рада

Ајтеми	Место рада	M	Sd	F	df	p
Играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљај позитивних емоционалних искуства код деце	Село	3.19	0.74	0.99	2	0.90
	Град	3.10	1.07			
	Приград	3.04	1.07			
Сматрам да рачунарске игре могу побољшати просоцијалне вештине деце	Село	3.23	0.70	1.71	2	0.18
	Град	2.82	1.04			
	Приград	3.00	1.00			
Сматрам да играње рачунарских игара може оспособити децу за сарадњу и тимски рад	Село	3.23	0.70	1.80	2	0.16
	Град	2.80	1.12			
	Приград	3.04	1.02			

Анализом просечног одговора може се закључити да васпитачи у сеоским срединама позитивније процењују улогу рачунарских игара у развоју социо-емоционалних компетенција деце, у поређењу са васпитачима у градским и приградским местима. Наиме, при вредновању тврдње да играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљавање позитивних емоционалних искустава код деце, све три категорије испитаника су показале неодлучност. Међутим, просечан одговор васпитача из сеоских средина показује нешто виши ниво неодлучности ка делимичној сагласности. Такође, резултати истраживања показују да васпитачи у градовима изражавају нижи ниво неодлучности при процени става да употреба рачунарских игара може побољшати просоцијалне вештине деце (М-2.82) у поређењу са васпитачима из приградских (М-3.0) и сеоских (М-3.23) средина. Виши нивои неодлучности васпитача из сеоских (М-3.23) и приградских (М-3.04) средина, у поређењу са васпитачама у градским местима (М-2.80) примећени су и при процени тврдње да играње рачунарских игара може оспособити сарадњу и тимски рад код деце.

Слично претходно наведеним подацима истраживања (приказаним у Табели 4 и Табели 5), на основу анализе р вредности приказане Табелом 6 можемо констатовати да степен стручне спреме васпитача није статистички значајна детерминанта њихових ставова о ефектима едукативних рачунарских игара по социо-емоционални развој деце.

Табела 6. Разлике у сјајавовима васиитача у односу на сјеиен сјручне сјреме

Ајтеми	Стручна спрема	M	Sd	F	df	p
Играње рачунарских игара развија способност регулације емоција и доживљај позитивних емоционалних искуства код деце	Средња школа	3.22	0.66	0.60	5	0.69
	Виша школа	3.07	1.08			
	Висока школа	3.28	0.96			
	Учитељски факултет	3.07	1.19			
	Специјалистичке студије	2.71	0.75			
	Мастер	2.75	0.95			
Сматрам да рачунарске игре могу побољшати просоцијалне вештине деце	Средња школа	3.00	0.50	0.85	5	0.51
	Виша школа	2.94	1.02			
	Висока школа	2.80	1.03			
	Учитељски факултет	2.65	1.09			
	Специјалистичке студије	3.42	0.78			
	Мастер	2.75	0.95			
Сматрам да играње рачунарских игара може оспособити децу за сарадњу и тимски рад	Средња школа	2.55	0.88	2.07	5	0.07
	Виша школа	2.97	1.07			
	Висока школа	2.91	1.08			
	Учитељски факултет	2.38	1.09			
	Специјалистичке студије	3.57	0.78			
	Мастер	2.75	0.95			

При процени тврдње да играње рачунарских игара развија способност емоционалне регулације и позитивна емоционална искуства код деце средња оцена се креће од 2.71 (специјалистичке студије) до 3.28 (висока школа), што указује на неодлучност ка умереном слагању са овом тврдњом. Просечне оцене варирају при процени ајтема да рачунарске игре могу побољшати просоцијалне вештине деце, при чему највише вредности имају испитаници са специјалистичким студијама (3.42). Разлике у одговорима испитаника нешто су израженије при процени тврдње да играње рачунарских игара може оспособити децу за сарадњу и тимски рад: најнижу оцену имају они са учитељским факултетом (2.38), а највишу они са специјалистичким студијама (3.57).

Закључак

За употребу едукативних рачунарских игара у предшколској установи потребни су стручност и професионализам васпитача, као и критички став према дигиталним играма. Васпитачи који су компетентни у примени дигиталних алата могу бити ментори деци у дигиталном контексту (Jernes et al., 2010). За стручну процену ефеката рачунарских игара, важно је да васпитачи стекну основна знања о примени дигиталних алата у предшколској доби како би избегли отпор и негативан став.

Анализом података установљено је да васпитачи показују неодлучност при процени позитивних ефеката рачунарских игара на социо-емотивни развој деце. У већини случајева, васпитачи нису сигурни да рачунарске игре подстичу емоционалну регулацију, тимски рад и социјалне вештине код деце. Може се закључити да је прва хипотеза истраживања, која претпоставља неодлучност васпитача при процени ефеката игара на емоционалну регулацију, социјалне вештине и тимски рад, већим делом је потврђена.

Васпитачи са нижим стручним образовањем више прихватају позитивне ефекте рачунарских игара у области емоционалног развоја, док они са вишим образовањем наглашавају њихов утицај на социјални развој. Резултати истраживања показују да године старости васпитача утичу на њихове ставове о ефектима рачунарских игара, са већом сагласношћу код старијих васпитача (36-50 и више од 50 година). Поводом места рада, васпитачи у сеоским и приградским срединама позитивније процењују ефекте рачунарских игара на социо-емотивни развој деце у поређењу са васпитачима у градским срединама. Други фактори – као што су године радног стажа и стручна спрема – нису значајно утицали на ставове васпитача о ефектима рачунарских игара. Дакле, друга хипотеза којом смо претпоставили да су независне варијабле (године старости; године радног стажа; место рада и стручна спрема) статистички значајна детерминанта ставова васпитача о утицају рачунарских игара на развој социо-емоционалних компетенција деце предшколске доби само је делимично потврђена код варијабле године старости испитаника, док за остале варијабле није потврђена.

Имајући у виду резултате овог истраживања, једна од значајних педагошких импликација односи се на потребу континуираног професионалног развоја васпитача у области дигиталне педагогије. Унапређење дигиталних компетенција васпитача могло би допринети већој сигурности у процени, одабиру и примени едукативних рачунарских игара у васпитно-образовном раду. У пракси, ово подразумева креирање програма стручног усавршавања, израду приручника за примену едукативних игара, као и развој критеријума за педагошки одабир садржаја у складу са развојним потребама деце предшколске доби.

Јединствен допринос овог истраживања огледа се у фокусу на социо-емоционални развој деце у контексту дигиталног окружења, који је често запостављен у домаћој педагошкој литератури. За разлику од већине страних студија које третирају когнитивне исходе, овај рад указује на потребу да се емотивне и социјалне компетенције равноправно третирају као значајне области у којима дигитални алати могу имати улогу, уз услов критичке и промишљене примене.

Слично истраживање реализовано је у Шведској (Vangsnes et al., 2012), где је показано да је подршка у институционалном и технолошком окружењу кључна за ефективну примену игара у васпитној пракси. Наши налази потврђују ову перспективу и додатно наглашавају значај образовања васпитача за адекватну употребу дигиталних алата у функцији развоја деце.

Ограничења нашег истраживања односе се на природу узорка, који је обухватао само перцепције васпитача, и неопходно је укључити родитеље као релевантан део популације. Чињеница да рачунарске игре утичу и на когнитивни и физички развој деце отвара простор за будућа истраживања у овом правцу. Даљи правци истраживања требало би да укључе комплексније методолошке приступе, попут примене лонгитудиналних и експерименталних дизајна, као и употребу комбинованих метода (квантитативних и квалитативних) који би омогућили дубљу анализу ефеката едукативних рачунарских игара на различите аспекте социо-емоционалног развоја деце. Такође, потребно је спровести истраживања на већем и географски разноврснијем узорку, укључујући и перспективу родитеља и деце, како би се добио свеобухватнији увид у ефекте дигиталних алата у раном образовању.

Литература

- Арсовић, Б. Б. и Златић, Л. Ђ. (2017). Рачунарске видео игре као образовни медиј у млађем узрасту: Предности и недостаци. *Зборник радова Педагошкој факултету Ужице*, 20(19), 225-236.
- Anderson, C. A., & Warburton, W. A. (2012). The impact of violent video games: An overview. In W. Warburton & D. Braunstein (Eds.), *Growing Up Fast and Furious: Reviewing the Impacts of Violent and Sexualised Media on Children* (pp. 56-84). Annadale: The Federation Press.
- Aydemir, F. (2022). Digital games and their effects on children. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(41), 40-69. doi:10.14520/adyusbd.1116868
- Azar, B. (2002). It's more than fun and games. *Monitor on psychology*, 33(3), 50-51.
- Boyle, E., Connolly, T. M., & Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2(2), 69-74. doi:10.1016/j.entcom.2010.12.002
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Hrvatska: Naklada Slap.
- Campit, J. B. (2015). Differences on the Level of Social Skills between Freshman Computer Gamers and Non-Gamers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(1), 65-72.
- Cole, H., & Griffiths, M. (2007). Social interactions in massively multiplayer online roleplaying games. *Cyberpsychology and Behavior*, 10, 575-583. doi:10.1089/cpb.2007.9988
- Corr, A. C. (2006). *Children and Technology: A Tool for Child Development*. Barnardos: Barnardos' National Children's Resource Centre.
- De Kort, Y. A., IJsselstein, W. A., & Poels, K. (2007). Digital games as social presence technology: Development of the Social Presence in Gaming Questionnaire

- (SPGQ). In L. Moreno (Eds.), *Proceedings of PRESENCE* (pp. 195-203). Barcelona: Starlab Barcelona S. L.
- Denham, S. A. (2023). *Development of Emotional Competence in Young Children*. Guilford Publications.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301. doi:10.1080/016502501143000067
- Ewoldsen, D. R., Eno, C. A., Okdie, B. M., Velez, J. A., Guadagno, R. E., & DeCoster, J. (2012). Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 277-280. doi:10.1089/cyber.2011.0308
- Fairlie, R. W., & Kalil, A. (2017). The effects of computers on children's social development and school participation: Evidence from a randomized control experiment. *Economics of Education Review*, 57, 10-19. doi:10.3386/w22907
- Ferguson, C. J., & Olson, C. K. (2013). Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play. *Motivation and Emotion*, 37(1), 154-164. doi:10.1007/s11031-012-9284-7
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Eds.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341-363). NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0025
- Gentile, D. A., & Gentile, J. R. (2008). Violent video games as exemplary teachers: A conceptual analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 127-141. doi:10.1007/s10964-007-9206-2
- Gentile, D., Anderson, C., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., Shibuya, A., Liau, A. K., Khoo, A., Bushman, J. B., Huesmann, L. R., & Sakamoto, A. (2009). The Effects of prosocial video games on prosocial behaviors: international, evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763. doi: 10.1177/0146167209333045
- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. England: Play England and BTHA.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 66-78. doi:10.1037/a0034857
- Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday*, 8(7), 6-26.
- Harviainen, J. T., Meriläinen, M., & Tossavainen, T. (2015). *The game educators handbook: Revised international edition*. The Finnish Game Educators Network.
- Hsu, C. Y., Liang, J. C., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2013). Exploring preschool teachers' technological pedagogical content knowledge of educational games, *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), 461-479. doi:10.2190/EC.49.4.c

- Jernes, M., Alvestad, M., & Sinnerud, M. (2010). "Er det bra, eller?" Pedagogiske speningsfelt i møte med digitale verktøy i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 115-131. doi:10.7577/nbf.280
- Lazić, V. (2014). Dečje igre u kompjuterskoj kulturi. U I. Milićević (Ur.), *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju 5* (str. 404-408). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Lee, K. M., & Peng, W. (2006). What do we know about social and psychological effects of computer games? A comprehensive review of the current literature. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* (pp. 327-345). Mahwah: Erlbaum.
- Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: From research to design. *Computers in the Schools*, 26(4), 299-313. doi:10.1080/07380560903360178
- Muller, A. A., & Perlmutter, M. (1985). Preschool children's problem-solving interactions at computers and jigsaw puzzles. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6(2-3), 173-186. doi:10.1016/0193-3973(85)90058-9
- Nousia, A. (2023). The integration of new technologies and video games in preschool education. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 8(1), 86-92. doi: 10.46827/ejoe.v8i1.4633
- Pepe, K. A. (2011). Study on Playing Computer Games, Class Success and Attitudes of Parents to Primary School Students. *Educational Research and Reviews*, 6(9), 657-663.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310-320. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.012
- Saleem, S., Burns, S., & Perlman, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 111, 102440. doi: 10.1016/j.lindif.2024.102440
- Sami, S., Mahmoudi, S., & Aghaei, S. (2015). Social development of students participating in physical activity and computer games. *Annals of Applied Sport Science*, 3(2), 51-56. doi:10.18869/acadpub.aassjournal.3.2.51
- Stevanović, N. (2016). Razvijanje kooperativnosti, kolaborativnosti i kompetitivnosti u ranom uzrastu pomoću računarske igre. U E. Kopas-Vukašinić i B. Stojanović (Ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme* (str. 323-340). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33-42. doi:10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x
- Vangsnes, V., Økland, N. T. G., & Krumsvik, R. (2012). Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games

- are implemented in kindergartens. *Computers & Education*, 58(4), 1138-1148. doi:10.1016/j.compedu.2011.12.018
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child's play: computer games, theories of play and children's development In J. Wright, A. McDougall, J. Murnane, & J. Lowe (Eds.), *CRPIT '03: Proceedings of the international federation for information processing working group 3.5 open conference on Young children and learning technologies* (pp. 99-106). Melbourne: Australian Computer Society Inc. doi:10.5555/1082060.1082076
- Williams, D., Ducheneaut, N., Xiong, L., Zhang, Y., Yee, N., & Nickell, E. (2006). From tree house to barracks: The social life of guilds in World of Warcraft. *Games and culture*, 1(4), 338-361. doi:10.1177/1555412006292616
- Xiong, Z., Liu, Q., & Huang, X. (2022). The influence of digital educational games on preschool Children's creative thinking. *Computers & Education*, 189, 104578. doi:10.1016/j.compedu.2022.104578
-

PERCEPTION OF PRESCHOOL TEACHERS OF EDUCATIONAL COMPUTER GAMES AND THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Previous research regarding the effects of educational computer games on the socio-emotional development of preschool-aged children has mostly focused on the use of digital tools in older school-age children or adolescents, with fewer studies dedicated to preschool-aged children. The aim of this study is to examine teachers' perceptions of the impact of computer games on emotional regulation, social skills, as well as cooperation and teamwork skills in preschool-aged children. The study involved 188 teachers from Serbia, whose perceptions were analyzed in relation to their age, years of work experience, workplace, and level of education. Based on the results, it can be concluded that due to the inability to implement computer games because of the lack of digital equipment in institutions and the lack of experience, teachers are primarily indecisive, and then disagree when evaluating the positive effects of playing educational computer games on the social and emotional development of preschool-aged children. The cross-analysis of independent variables established that the only statistically significant determinant influencing teachers' views on the topic is their age, with older teachers generally having a more positive perception of the effects of educational games compared to younger teachers in the study sample.

Keywords: computer games, social development, emotional development, competencies, preschool age children

JELENA KERKEZ¹

VESELA MILANKOV

JELENA RADONJIĆ

ANDREA DUMENDŽIĆ

ERNA ĆATOVIĆ

Univerzitet u Novom Sadu

Medicinski fakultet

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 616.89-008.434-056.264

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)1, p.39-54

DOI 10.5937/norma30-58186

INFORMISANOST JAVNOSTI O PODRUČJU LOGOPEDSKOG RADA

Rezime: Logopedi su stručnjaci koji se bave prevencijom, detekcijom, procenom, dijagnostikom, terapijom, savetovanjem i naučnim istraživanjima poremećaja komunikacije i gutanja kod osoba svih životnih dobi. Iako je logopedska delatnost u Republici Srbiji zakonski prepoznata, njena regulacija i institucionalna podrška ostaju nedovoljno razvijene što ovu profesiju suočava sa brojnim izazovima. Glavni cilj ovog istraživanja je ispitivanje informisanosti javnosti o području logopedskog rada. Uzorak je činilo 207 ispitanika različite starosti. Za potrebe ovog istraživanja napravljen je upitnik u on-line formatu koji je bio plasiran putem neformalnih grupa i društvenih mreža. Najveći broj ispitanika naveo je da su najviše informacija o logopediji dobili od prijatelja, a informacije takođe prikupljaju i iz ličnog iskustva. Pored toga, najveći broj ispitanika smatrao je da su deca sa artikulacionim poremećajima najčešći korisnici logopedskih usluga, dok je mali broj ispitanika smatrao da deca sa poremećajem fluentnosti zahtevaju tretman. Ispitanici su najvećim delom smatrali da dete treba odvesti logopedu ukoliko nije progovorilo do 18. meseca života, a dokazano je i da ne postoji statistički značajna razlika između informisanosti zaposlenih u ustanovama u kojima jeste i u kojima nije zaposlen logoped, kao ni između ispitanika različitih obrazovnih nivoa.

KLjučne reči: logoped, delatnost, informisanost, usluge, javnost

Uvod

U savremenoj literaturi postoje različiti pristupi definisanju logopedije i određivanju oblasti pružanja logopedskih usluga. Razlike u definisanju ovih pojmova postoje zbog diferencijalnih zakonodavnih uređenja logopedске delatnosti. S tim u vezi, logopedi su stručnjaci koji se bave prevencijom, detekcijom, procenom, dijagnostikom, terapijom, savetovanjem i naučnim istraživanjima poremećaja komunikacije i gutanja kod osoba svih životnih dobi. Podaci o dometu logopedске delatnosti mogu

1 jelena.kerkez@m.uns.ac.rs

se pronaći na zvaničnom sajtu Evropskog saveta liberalnih profesija (European Council of the Liberal Professions). Pored toga, formirana su i različita profesionalna udruženja koja se bave akcentovanjem usluga koje logopedi pružaju, poput Internacionalnog udruženja logopeda i fonijatara (International Association of Logopedics and Phoniatrics, 2009), kanadskog udruženja logopeda (Speech-Language and Audiology Canada, 2016), australijskog udruženja logopeda (Speech Pathology Australia, 2015) i američkog udruženja logopeda i audiologa (American Speech-Language-Hearing Association, 2016). Logoped pruža usluge kroz individualan ili grupni oblik rada, sarađuje sa stručnjacima drugih srodnih usmerenja i iz drugih institucija. Aktivan je član transdisciplinarnog tima koji evaluira celokupan proces habilitacije ili rehabilitacije. U praksi, rad sa decom ili odraslima sa poremećajima komunikacije potencijalno se može obavljati u ingerenciji sistema zdravstvene i socijalne zaštite, sistema obrazovanja i vaspitanja ili drugim nadređenim institucijama koje podrazumevaju rad sa ovom vrstom patologije (Golubović, 2019).

U većini zemalja Evropske unije logopedska delatnost je priznata i zakonodavno uređena na način kojim su uklonjeni nedostaci sa kojima se susrećemo u Srbiji. Domen delovanja logopeda u Republici Srbiji nedovoljno je zakonski prepoznat i regulisan, a ovaj kadar se od 1975. godine obrazuje pod okriljem ustanova visokog obrazovanja. Teškoće sa kojima stručnjaci u okviru ove profesije susreću mnogobrojne su: od nepostojanja pripravnčkog staža, do nepostojanja pravnih uslova za obavljanje logopedске delatnosti (Srpska logopedska asocijacija, 2018). Prema podacima Udruženja logopeda Srbije iz 2018. godine, poslednjih godina broj logopeda u zdravstvu postepeno se redukovao te je u nekim beogradskim opštinama zaposlen jedan do dva logopeda koji su zaduženi za decu predškolskog i školskog uzrasta. Zbog velikog broja dece logopedi u primarnoj zdravstvenoj zaštiti ne uspevaju da sprovedu adekvatan logopedski tretman koji bi prema međunarodnim standardima morao da bude barem dva puta nedeljno. Podatke o tretmanu komunikacionih poremećaja u Srbiji u državnom sektoru (zdravstvena, obrazovna i socijalna zaštita) Udruženje logopeda Srbije poslednji put iznelo je 2010. Iste godine usluge je pružalo oko 350 logopeda u državnom sektoru i više od 300 logopeda u privatnom sektoru, prema podacima Agencije za privredne registre Srbije (gde svoju delatnost logopedi registruju u kategoriji ostalog obrazovanja) (Labović, 2018). Kada je reč o sektoru prosvete, u ustanovama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje na teritoriji Republike Srbije trenutno je zaposlen 121 logoped, dok je u osnovnim školama zaposleno 312 logopeda (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2025). Svetska zdravstvena organizacija dala je podatak da je stručnjaka iz oblasti logopedije manje od 10 na milion ljudi u državama sa niskim i srednjim prihodima i da je to brojka koja je daleko ispod preporučene, a ovi podaci se mogu pronaći na njihovom zvaničnom sajtu (<https://www.who.int/>). Iz svega navedenog može se primetiti da je broj logopeda na svetskom, ali i na državnom nivou, nedovoljan u poređenju sa potrebama dece za pravovremenim uključivanjem u tretman. Nedovoljan broj logopeda na globalnom,

ali i nacionalnom nivou, delimično se može objasniti time što javnost još uvek nije dovoljno upoznata sa značajem logopedске професије, посебно у контексту раног развоја деце и потребе за системским запошљавањем логопеда у релевантним установама. Осим тога, недовољна информисаност јавности и недостатак системске подршке отежавају правовремено укључивање деце у третман.

Razlozi za pravovremeno укључивање деце у третман су вишеstruki. Brojni autori (Asby, 2018, str. 2; Ramey et al., 2007) naglašavaju važnost prvih pet godina života za razvoj deteta zato što se većina neuronskih veza u mozgu gradi u tom periodu i tada se zapravo postavlja osnova za dalje učenje (Demarin, 2019, str. 24). U toj dobi dete prikuplja najveći broj informacija iz svoje okoline i ona se smatra najosetljivijim periodom za razvoj komunikacije. Prema Konvenciji o pravima deteta, svako dete ima pravo na razvoj (član 6) i na najveći mogući standard zdravlja, zdravstvene zaštite i rehabilitacije (član 24) (Podrška porodicama za podsticajnu negu dece ranog uzrasta, 2019). Jedna od važnijih potreba ljudskih bića je socijalna komunikacija koja podrazumeva aktivan proces razmene informacija, ideja, potreba i želja (Mahmoud et al., 2014; Salamoni, 2023). Mnoga istraživanja ukazuju upravo na to koliko je komunikacija narušena ukoliko je kod deteta prisutan govorno-jezički poremećaj (Awoniyi & Mabuku, 2014; Connaghan et al. 2022; Hanson & Fager, 2017). Mnogi poremećaji utiču na sposobnost deteta da komunicira. Primera radi, jezički poremećaji dece podrazumevaju širok spektar poremećaja, укључујући decu sa razvojnim jezičkim poremećajem bez prepoznatljivog uzroka (specifični jezički poremećaj), kao i decu sa različitim smetnjama u razvoju, укључујући intelektualnu ometenost, poremećaje iz spektra autizma, oštećenje sluha i druga stanja (Drljan, 2022, str. 66). Sve navedeno je veoma važno prepoznati u što ranijoj dobi kako bi se detetu pružila odgovarajuća podrška.

S tim u vezi, ukoliko se osvrnemo na države koje su dobro organizovale logopedsku delatnost, a među evropskim zemljama prednjače skandinavske zemlje, može se primetiti da je najveći fokus usmeren na decu do šest godina. U navedenim zemljama logopedске услуге pružaju se uglavnom unutar zdravstvenog sistema. Za decu školske dobi u zdravstvenom sistemu sprovode se prvenstveno procene, dok se sama intervencija realizuje kroz obrazovni sistem (Hansson et al., 2019; Klatte & Roulstone, 2016). U Švedskoj zakon ne obavezuje škole da запошљавају логопедe, što rezultira relativno malim brojem logopeda u školama (Hansson et al., 2019; Klatte & Roulstone, 2016). Finska je država koja je takođe veoma dobro organizovana u pogledu logopedске делатности, те родитељима пружа бесплатне услуге и обезбеђује високу доступност logopedских услуга (Launonen & Klippi, 2008). U Sjedinjenim Američkim Državama situacija je takođe povoljna za logopedsku професију, pri čemu se ističe trend značajnog ulaganja u što ranije prepoznavanje teškoća i укључивање деце у третман (Tarr & Barnett, 2001). U Velikoj Britaniji se prepoznaje značaj logopeda i doprinosa ove професије unapređenju јавног здравља, посебно кроз рад sa decom, mladima i ranjivim grupama. Iako pristupi i resursi variraju lokalno, struč-

na zajednica ističe potrebu za integrisanjem javnozdravstvenog pristupa u obuku i praksu logopeda, što predstavlja važan korak ka sistemskom ulaganju u ovu profesiju (Enderby & Law, 2019). Države koje su na sistemskom nivou prepoznale značaj logopedске професије, како од стране стручне и шире јавности, тако и кроз институционално признавање од стране надлежних власти, карактерише боља организација ове делатности. Управо захваљујући свести о важности ране дијагностике и интервенције у тим срединама долази до већих улагања у развој logopedске праксе, кадровску структуру, едукацију и доступност услуга, што за последицу има ефикаснији систем подршке особама које имају било какве сметње у комуникацији или говорно-јеzičkim способностима. Осим тога, веома је важно нагласити да су ефекти logopedског третмана одавно емпијски потврђени, а савремена истраживања додатно потврђују њену ефикасност и важност правовременог укључивања у третман. Рано укључивање детета у logopedски третман пре свега олакшава касније успешније укључивање у образовни систем и друштво уопште. Правовремена интервенција може значајно смањити ризик од развоја секундарних теškoћа, као што су емоционални проблеми, сметње у учењу, ниско самопouzdanje и poteškoće у социјалној интеракцији. Уз то, рано укључивање омогућава и саветодавни рад са родитељима, чиме се јача њихова улога у стимулацији развоја детета и ствара подржавajuće породично окружење. Такође, рано укључивање у третман често скраћује укупно трајање третмана јер се проблеми решавају у фази када су најподложнији променама, чиме се доприноси ефикаснијем развоју детета и његовом лакшем укључивању у вртић и школу. На тај начин, рано деловање не само да доприноси бољим комуникационим исходима, већ представља и важну превентивну меру у ширем развојнопсихолошком и образовном контексту (Cherney et al., 2008; Law et al., 2003; Pearson, 1995; Schmitt et al., 2022).

Početna inspiracija i osnov za pisanje ovog rada proizlaze iz ograničenog broja istraživanja na teritoriji Republike Srbije koja se bave relevantnim pitanjima vezanim za datu temu. Zbog nedovoljnog broja takvih radova javlja se potreba za ispitivanjem koliko je društvo upoznato sa stvarnim domenom logopedске делатности. Istraživanja ovog tipa mogu pružiti dragocene uvide u stepen razumevanja i eventualne zablude koje postoje o ovoj професији у široj populaciji. Takvi podaci su važni i za širu afirmaciju професије, ali i za planiranje edukativnih aktivnosti usmerenih ka јавности. Informisana i osnažena јавност, као најčešći носилац притиска на donosiоce odluka, može igrati ključnu ulogu u iniciranju sistemskih promena koje bi dovele do veće dostupnosti logopedskih usluga. Svrha ovog istraživanja jeste ispitivanje nivoa informisanosti опште populacije о познавању zanimanja logopeda i logopedije као научне discipline, а такође и потенцијално подизање свести, проширивање обима знања и изградња позитивних ставова друштва у вези ових професионалаца. Узимајући у обзир све prethodno izloženo, истраживачка питања која произилазе из теоријских разматрања су: колико су људи upoznati са подручјем logopedског рада и да ли postoje неки фактори који utiču на informisanost људи.

MATERIJAL I METODE

Metod

Glavni cilj našeg istraživanja je ispitivanje informisanosti javnosti o području logopedskog rada. Na osnovu teorijskih razmatranja i istraživačkih pitanja, formulisane su hipoteze:

H1. Očekujemo da će ispitanici navesti da su najviše informacija o logopediji dobili putem društvenih mreža.

H2. Očekujemo da će ispitanici najčešće isticati decu sa artikulacionim poremećajima kao korisnike logopedskih usluga.

H3. Očekujemo da će ispitanici imati informacije o tome kada je važno dete odvesti logopedu.

H4. Očekujemo da će ispitanici koji imaju u svojoj ustanovi zaposlenog logopeda biti bolje informisani o području rada logopeda u poređenju sa ispitanicima koji nemaju zaposlenog logopeda u ustanovi.

H5. Očekujemo da će ispitanici koji imaju decu biti bolje informisani o području rada logopeda od ispitanika koji nemaju decu.

H6. Očekujemo da će ispitanici koji imaju veći stepen obrazovanja biti bolje informisani o području rada logopeda u odnosu na ispitanike koji imaju niži stepen obrazovanja.

Uzorak i procedura

Uzorak je činilo 207 ispitanika različite starosti. Najmlađi ispitanik imao je 18 godina, a najstariji 62. U istraživanju je učestvovalo 80,2% ženske populacije, a muškaraca je bilo 19,8%. Najveći deo ispitanika, tačnije 59,3%, imao je visoko školsko obrazovanje, dok je 39,1% završilo srednju školu, a svega 1% osnovnu školu. Upitnik izrađen za potrebe istraživanja bio je u digitalnom formatu (Google forma) i distribuiran je putem neformalnih mreža, uključujući lične kontakte autora i onlajn grupe (npr. Viber i Facebook grupe). Ispitanici su samim popunjavanjem upitnika dali pristanak za učešće u istraživanju. Kako bi se osigurala privatnost i poverljivost, ispitanicima je napomenuto da su podaci koji su dobijeni popunjavanjem upitnika strogo poverljivi i da će se koristiti isključivo u svrhu istraživanja. Odgovori su se beležili označavanjem odgovora u google formi, a ceo proces popunjavanja je trajao oko deset minuta. Upitnik je sadržao 60 pitanja organizovanih u pet celina: sociodemografska pitanja; opšta pitanja o obrazovanju i radu logopeda; pitanja o području rada logopeda; pitanja o populaciji koja je korisnik logopedskih usluga; pitanja o intervenciji logopeda u odnosu na razvojne miljojake.

Istraživanje je odobreno od strane Etičke komisije Medicinskog fakulteta u Novom Sadu.

Statistička obrada podataka

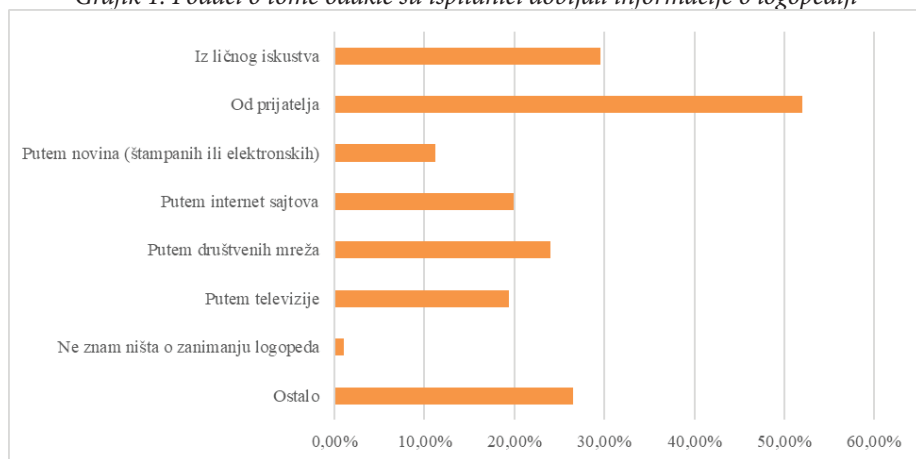
Prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom paketu SPSS 20.0. Kako bi se odgovorilo na postavljene ciljeve istraživanja sprovedene su analize deskriptivne statistike, metode deskriptivne statistike upotrebljene su za određivanje mera centralne tendencije (aritmetička sredina), mera varijabiliteta (standardna devijacija) i ekstremnih vrednosti (minimum i maksimum) posmatranih numeričkih obeležja. Za proveru pozzdanosti skale u celini (kao i subskala) korišćena je mera interne konzistencije izražena Kronbahovim alfa koeficijentom. U okviru komparativne statistike, korišćen je t-test. U primenjenim testovima, granične vrednosti verovatnoće rizika su na nivou značajnosti od 95% ($p < .05$) i 99% ($p < .01$).

REZULTATI

U ovom delu su prikazani rezultati dobijeni analizom prikupljenih podataka.

H1. Očekujemo da će ispitanici navesti da su najviše informacija o logopediji dobili putem društvenih mreža.

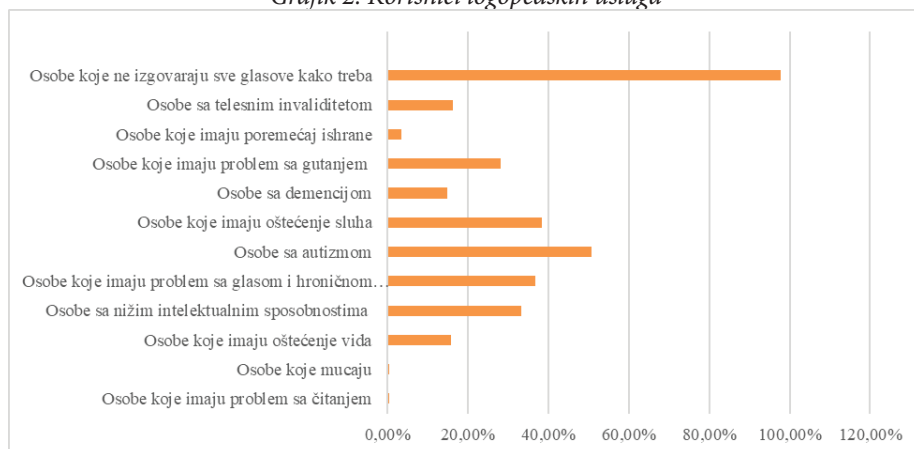
Grafik 1. Podaci o tome odakle su ispitanici dobijali informacije o logopediji



Iz Grafika 1 možemo uočiti da je najveći broj ispitanika (52%) naveo da su najviše informacija dobili od prijatelja. Čak 29,6% ispitanika najviše informacija o logopediji dobilo je iz ličnog iskustva, dok je samo 0,5% ispitanika naveo da ne zna ništa o zanimanju logopeda.

H2. Očekujemo da će ispitanici najčešće isticati decu sa artikulacionim poremećajima kao korisnike logopedskih usluga.

Grafik 2. Korisnici logopedskih usluga



Iz Grafika 2 možemo uočiti da je najveći broj ispitanika (97,9%) naveo da su deca sa artikulacionim poremećajima najčešće korisnici logopedskih usluga.

Osim dece sa artikulacionim poremećajima, ispitanici (50,8%) su istakli da su osobe sa autizmom takođe često korisnici logopedskih usluga. Međutim, samo 0,5% ispitanika navelo je da su osobe koje mucaju (imaju poremećaj fluentnosti govora) i koje imaju problem sa čitanjem korisnici logopedskih usluga.

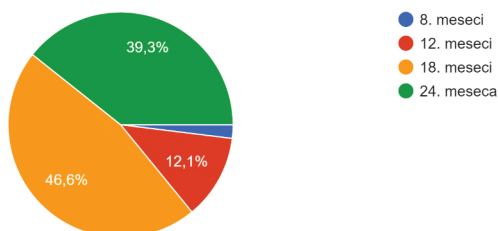
H3. Očekujemo da će ispitanici imati informacije o tome kada je važno dete odvesti logopedu.

Na Grafiku 3 i na Grafiku 4 možemo uočiti da je najveći broj ispitanika naveo da je poželjno odvesti dete logopedu ukoliko nije progovorilo do osamnaestog meseca (46,6%). Međutim, čak 40,1% ispitanika navelo je da nema smisla dete voditi logopedu pre nego što progovori.

Grafik 3. Prikaz tvrdnje: "Poželjno je obratiti se logopedu ukoliko dete nije progovorilo a na uzrastu je od"

2. Poželjno je obratiti se logopedu ukoliko dete nije progovorilo, a staro je:

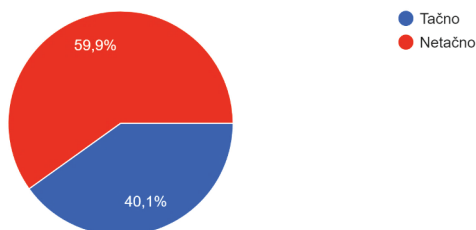
206 одговора



Grafik 4. Prikaz tvrdnje: "Dete nema smisla slati logopedu pre nego što progovori."

3. Dete nema smisla slati logopedu pre nego što progovori.

207 одговора



H4. Očekujemo da će ispitanici koji imaju u svojoj ustanovi zaposlenog logope-
da biti bolje informisani o području rada logopeda u poređenju sa ispitanicima
koji nemaju zaposlenog logopeda u ustanovi.

Tabela 1: Raspodela ispitanika u odnosu na prisustvo zaposlenog logopeda u ustanovi

Informisanost o području logopedskog rada			
Zaposlen logoped u ustanovi	N	M	SD
Da	40	40.28	3.72
Ne	164	30.80	3.03

Rezultati t-testa ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u infor-
misanosti o području rada logopeda između ispitanika koji u ustanovi imaju zaposlenog
logopeda i onih koji nemaju zaposlenog logopeda u ustanovi ($t = 0.84$, $df = 202$, $p = 0.40$).

H5. Očekujemo da će ispitanici koji imaju decu biti bolje informisani o područ-
ju rada logopeda od ispitanika koji nemaju decu.

Tabela 2: Raspodela ispitanika u odnosu na to da li imaju decu

Informisanost o području logopedskog rada			
Da li imate decu	N	M	SD
Da	84	40.02	3.07
Ne	122	39.93	3.36

Rezultati t-testa ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u in-
formisanosti o području rada logopeda između ispitanika koji imaju decu i onih koji
nemaju decu ($t = 0.12$, $df = 204$, $p = 0.43$).

H6. Očekujemo da će ispitanici koji imaju veći stepen obrazovanja biti bolje
informisani o području rada logopeda u poređenju sa ispitanicima koji imaju
niži stepen obrazovanja.

Tabela 3: Raspodela ispitanika u odnosu na stepen obrazovanja

Informisanost o području logopedskog rada			
Stepen obrazovanja	N	M	SD
Osnovna škola	2	37.5	6.36
Srednja škola	81	40.31	3.19
Fakultet	98	39.55	3.21
Završ. master studije	21	40.81	2.86
Završ. doktorske studije	4	40	4.97

Jednofaktorskom analizom varijanse izražen je uticaj stepena obrazovanja na nivo informisanosti ispitanika. Nije utvrđena statistički značajna razlika u informisanosti ispitanika u odnosu na stepen obrazovanja ($F = 1.28, p = 0.28$).

DISKUSIJA

Kao što smo već pomenuli, logopedi kao stručnjaci pružaju podršku deci i odraslima prilikom socijalnog i radnog prilagođavanja s fokusom na unapređenje verbalne komunikacije (Ramey et al., 2007). Istraživanja koja za cilj imaju proučavanje informisanosti o zanimanju logopeda i generalno stručnjaka iz oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije jesu od velike važnosti za širenje naučnog korpusa. Značajno je podizati svest javnosti o tome koliko su pomenuta zanimanja od pomoći kada su u pitanju poremećaji iz oblasti komunikacije, govora, jezika i glasa. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati nivo informisanosti javnosti o području logopedskog rada. U istraživanju je potvrđena samo jedna od šest hipoteza, što govori u prilog važnosti ove teme.

Naše istraživanje pružilo je zanimljive rezultate koji se nisu u potpunosti poklopili sa polaznim očekivanjima. Pretpostavka da će dominantan izvor informacija predstavljati društvene mreže nije potvrđena, za razliku od istraživanja koje je sproveo Altinosoj [Altinosoy] gde se pokazalo da su društvene mreže glavni izvor informacija (Altinosoy, 2023). Takođe, univerzitetsko istraživanje sprovedeno od strane autora Ivanski [Ivanszky] i njegovih saradnika, pokazalo je da većina ispitanika informacije dobija putem medija (Ivanszky et al., 2015), dok kod nas ova situacija nije zabeležena. Takvi rezultati otvaraju mogućnost postavljanja niza drugih pitanja, kao što je pitanje kako se ljudi u različitim regionima i kulturama oslanjaju na različite izvore informacija. Na primer, jedan region može preferirati korišćenje društvenih mreža za dobijanje informacija, dok drugi može viši nivo verifikacije dodeljivati neposrednim izvorima, poput porodice ili prijatelja. Osim toga, otvara se prostor i za ispitivanje uticaja izvora informacija na percepciju i razumevanje logopedije. Ako su ljudi izloženi netačnim, nepotpunim ili nedovoljno jasnim informacijama, to može dovesti do pogrešnih uverenja ili nedovoljnog razumevanja ove oblasti. Sprovođenje ovakvih istraživanja moglo

bi biti od koristi za formiranje programa koji će doprineti podizanju nivoa znanja kako stručnjaka, tako i šire javnosti.

Dalje, prilikom analiziranja odgovora ispitanika o korisnicima logopedskih usluga gotovo svi ispitanici (97,7%) naveli su da su to osobe koje se suočavaju sa artikulacionim problemima, a svega 0,5% navelo je kao korisnike logopedskih usluga osobe koje imaju problem sa fluentnošću govora, tačnije osobe koje mučaju. U istraživanju Matković vidimo rezultate koji govore da je nešto više od 40% ispitanika smatralo da logoped radi isključivo tretman izgovora glasova kod dece (Matković, 2021). Izuzev ovih rezultata, zanimljivo je da su naši rezultati potpuno suprotni od onih u istraživanju koje su sproveli Lokeshwar [Lokheshwar] i Rajasudakar [Rajasudhakar], gde je čak 91,7% ispitanika navelo kao korisnike logopedskih usluga baš osobe koje mučaju (Lokheshwar & Rajasudhakar, 2021). Isto tako, prema istraživanju koje je sproveo Altinsoy ispitanici su najviše povezali profesiju logopeda sa osobama koje imaju poremećaj govora i koje mučaju (Altinsoy, 2023), što kod nas nije bio slučaj. Pre svega, postavlja se pitanje koji tačno faktori utiču na razliku u identifikovanju korisnika logopedskih usluga u odnosu na region. Polazimo od pretpostavke da na date razlike svakako utiče kultura, društveni kontekst, kao i obrazovni status. Izuzetno značajna stavka o kojoj je neophodno govoriti jeste i stigmatizacija koja prati govorne poremećaje. Pretpostavljamo da različite kulture različito gledaju na ove poremećaje. Dok se kod nas artikulacioni problemi otvorenije prihvataju u društvu, problemi sa mucanjem i dalje neretko dovode do ismevanja i neprikladnih reakcija okoline. Na osnovu navedenog zaključujemo da u drugim državama ovo nije slučaj, te da to može biti jedan od potencijalnih razloga postojanja razlika u identifikovanju korisnika logopedskih usluga. Sve ovo nam ukazuje na složenost faktora koji utiču na percepciju i identifikaciju korisnika logopedskih usluga u različitim zemljama i otvara mogućnost za dalja istraživanja koja će doprineti razumevanju ovih razlika.

Pre nego što naglasimo značaj pružanja informacija roditeljima o razvojnim normama deteta, neophodno je imati u vidu razlike u stavovima među roditeljima u vezi sa posetom logopedu pre pojave verbalne komunikacije. Pri analizi stavova o poseti logopedu pre progovaranja, naše istraživanje pokazalo je da 46,6% ispitanika smatra poželjnim odvesti dete logopedu ako nije progovorilo do osamnaestog meseca, dok čak 40,1% ne vidi smisao u tome, tačnije, smatra da dete nema smisla slati logopedu pre nego što progovori. Ovi rezultati pokazuju varijaciju u stavovima među roditeljima i generalno ispitanicima.

Upoređujući naše rezultate sa rezultatima dobijenim u istraživanju sprovedenom od strane autora Alsavi [Alsaawi] i Alharbi, zaključujemo da tamo više od polovine ispitanika (60,8%) smatra da dete treba odvesti logopedu u prve dve godine života ukoliko nije progovorilo (Alsaawi & Alharbi, 2021). Autorka Matković je u svom diplomskom radu (Matković, 2021) takođe istakla da je neophodno povećati svesnost i menjati stavove čitavog društva prema zakasnelom govorno-jezičkom razvoju (Matković, 2021). U ovom istraživanju takođe je pokazana niska informisanost o važnosti

pravovremenog otkrivanja zakasnelog govorno-jezičkog razvoja. Čak 61% ispitanika smatra da je rano dvogodišnje dete odvesti kod logopeda ukoliko ne govori.

Na osnovu ovih podataka smatramo da je važno i roditeljima i generalno javnosti pružiti informacije o razvojnim normama kako bi mogli prepoznati eventualna odstupanja u govorno-jezičkom razvoju kod svoje dece. Razumevanje normi, zajedno sa prepoznavanjem potencijalnih odstupanja, svima će omogućiti veću sigurnost pri prepoznavanju problema. Takođe, informisanost roditelja o pomenutim normama podstaknuće ih na aktivnije traženje pomoći za dete ukoliko primete odstupanje. Važno je naglasiti da je poseta logopedu u takvim situacijama od izuzetnog značaja jer će upravo ovakva vrsta konsultacija omogućiti korišćenje ključnih trenutaka u detetovom razvoju kako bi se pružila adekvatna podrška i tretman. Poseta logopedu na ranom uzrastu pomoći će da se problem u govorno-jezičkom razvoju što pre identifikuje kako bi se sprečile potencijalne negativne posledice i kako bi se detetu povećale šanse za govorno-jezički razvoj bez poteškoća.

Naše istraživanje pokazalo je neočekivane rezultate povodom nivoa informisanosti među ispitanicima zaposlenim u ustanovama u kojima je zaposlen i logoped i onih u ustanovama u kojima logoped nije zaposlen. Nasuprot očekivanju, pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u nivou informisanosti ove dve grupe ispitanika. Sem toga, naši rezultati podudaraju se sa rezultatima drugih studija koje su se bavile sličnim temama u drugim zemljama. Naime, istraživanje koje ispituje informisanost medicinskih radnika o području rada logopeda sprovedeno od strane Lokhesvar i Rajasudakar, pokazuje da je samo 60 od 107 medicinskih radnika bilo upoznato sa profesijom logopedije (Lokheshwar & Rajasudhakar, 2021). Slično tome, i istraživanje koje su sveli Dajlan [Dayalan] i sardanici, pokazalo je da samo 126 od 270 ispitanika poseduje odgovarajuće znanje o logopediji (Dayalan et al., 2020).

Takođe, istraživanje drugih autora dalo je slične rezultate kao i naša studija i pokazalo da ne postoji značajna razlika u nivou informisanosti između stručnjaka i laika (Pribanić, 2017). Ovi nalazi sugerišu da, iako prisustvo logopeda u ustanovi može biti korisno, ono nije ključno za postizanje visokog nivoa informisanosti o logopediji među radnicima. Zanimljivo je da se, prema rezultatima istraživanja autora Alsaawi i Alharbi, zapaža viši nivo informisanosti kod osoba koje su imale člana porodice sa govorno-jezičkim poremećajem, što može značiti da lično iskustvo ipak pozitivno utiče na nivo informisanosti o logopediji (Alsaawi & Alharbi, 2021). Istraživanje autora Mahmoud i saradnika pokazalo je da ispitanici koji imaju decu imaju viši nivo znanja o govorno-jezičkim poremećajima u poređenju sa ispitanicima koji nemaju decu (Mahmoud et al., 2014). Pomenuti rezultati razlikuju se od rezultata našeg istraživanja po kom nije bilo statistički značajne razlike između ove dve grupe ispitanika. Postavlja se pitanje o razlozima za značajnu razliku između rezultata našeg i drugih istraživanja. Jedan od razloga može biti to što je u našem istraživanju uzorak bio neujednačen, odnosno, nije ga činio ekvivalentan broj ispitanika koji jesu i koji nisu ostvareni u roditeljskoj ulozi.

Na osnovu naših rezultata, pokazalo se da ne postoji značajna razlika u informisanosti ispitanika u zavisnosti od njihovog stepena obrazovanja. Naši rezultati razlikuju

se od rezultata koje su dobili autori Tang i Ču [Chu], a kod kojih su osobe sa višim stepenom obrazovanja pokazale veće znanje, kao i pozitivnije stavove (65,8%) (Tang & Chu, 2021). Takođe, na našim prostorima realizovano je slično istraživanje autorke Blagojević, gde su rezultati pokazali da postoji statistički značajna razlika u stavovima i informisanosti ispitanika o logopediji u odnosu na stepen obrazovanja (Blagojević, 2023). Sa druge strane, istraživanje koje su sprovedi autori Alanazi i Fraih nije otkrilo značajne razlike u nivou informisanosti između ispitanika različitog stepena obrazovanja, što je slično rezultatima našeg istraživanja (Alanazi & Fraih, 2021).

ZAKLJUČAK

Rezultati našeg istraživanja pokazali su da je neophodno raditi na razvijanju svesti o logopedskoj delatnosti. Posebno je interesantno istaći nedostatak svesti o osobama koje mucaju kao korisnicima logopedskih usluga. Stručnjaci bi svakako morali da učestvuju u širenju svesti i pružanju adekvatnih informacija kako bi svaki pojedinac dobio relevantne informacije o oblasti logopedije. Važna je i edukacija roditelja koja može biti od presudnog značaja za rano otkrivanje govorno-jezičkih poremećaja i sprečavanje negativnih posledica po govor deteta. Takođe, možemo zaključiti da obrazovanje očigledno nije jedini faktor koji utiče na nivo informisanosti. Iskustvo, bilo ono lično ili stečeno preko bliskih ljudi, nesumnjivo može uticati na nivo informisanosti pojedinca. Takođe, bitnu ulogu igraju lična interesovanja pojedinca: osoba zainteresovana za datu temu aktivno će tražiti izvore informacija. Pored toga, pristup internetu i laka dostupnost informacija može pozitivno uticati na nivo informisanosti o logopediji. Iako obrazovanje može doprineti širem razumevanju i nadogradnji znanja, ono nije presudno za sticanje informacija o ovoj oblasti.

Osim navedenog, možemo istaći da upoznavanje šire javnosti sa značajem i domenom logopedске професије представља важан корак ка унапређењу доступности логопедских услуга у Србији. Као што је већ поменуто, већа информисаност јавности доприноси већем притиску на надлежне институције да системски реше проблем недостатка логопеда путем бољег планирања кадрова, запошљавања и raspodele стручњака у образовним, социјалним и здравственим установама. Само jačanjem svesti o važnosti pravovremene logopedске интервенције могуће је обезбедити адекватну подршку deci širom zemlje.

Potrebno je uzeti u obzir i nedostatke našeg istraživanja, poput ograničenog broja ispitanika jer bi veći uzorak svakako uticao na pouzdanost rezultata. Takođe, jedan od glavnih izazova bio je upravo nedostatak sličnih studija na našem području, što nam uskraćuje mogućnost poređenja rezultata. Osim toga, manjak upitnika koji se koriste u svrhu procene informisanosti javnosti o profesiji logopeda i srodnih profesija predstavljao je poseban izazov prilikom konstrukcije upitnika za ovo istraživanje. Uprkos tome, naše istraživanje pruža osnovu za dalja istraživanja na ovu temu koja će omogućiti bolji uvid i praćenje nivoa informisanosti o logopediji u budućnosti.

LITERATURA

- Alanazi, A. A., & Fraih, S. (2021). Public Awareness of Audiology and Speech-Language Pathology in Saudi Arabia. *Majmaah Journal of Health Sciences*, 9(2), 40-47. doi: 10.5455/mjhs.2021.02.005.
- Alsaawi, O. K., & Alharbi, S. M. (2021). Awareness and knowledge of hearing loss, hearing management modalities, speech and language pathology among general public in Buraidah, Saudi Arabia. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 8(4), 1585-1590. doi: 10.18203/2394-6040.ijcmph20210990.
- Altinsoy, A. (2023). The Awareness of Speech and Language Therapy Among University Students. *Journal of University Research*, 6(4), 405-412. doi: 10.32329/uad.1371224.
- American Speech-Language-Hearing Association (2016). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology*. https://www.asha.org/policy/sp201600343/?srsltid=AfmBOooAhUpFV0JP_Qzil0Ax_rhMFXCHKnRAUN_IKc8LrfRjUrwnaz_m
- Asby, D. (2018). *Why early intervention is important: neuroplasticity in early childhood*. Center for Educational Improvement. <https://www.edimprovement.org/post/why-early-intervention-is-important-neuroplasticity-in-early-childhood>.
- Awoniyi, S., & Mabuku, M. (2014). The impact of speech and language disorders on pupils, learning and socialization in schools of Kalomo district- Zambia. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 146-150. doi:10.19044/ejes.v1no2a12.
- Blagojević, I. (2023). Stavovi i informisanost opšte populacije o logopediji. U N. Milošević (Ured.), *Logopedija danas* (str. 60-71). Beograd: Srpska logopedska asocijacija.
- Cherney, L. R., Patterson, J. P., Raymer, A., Frymark, T., & Schooling, T. (2008). Evidence-based systematic review: Effects of intensity of treatment and constraint-induced language therapy for individuals with stroke-induced aphasia. *Journal of speech, language, and hearing research*, 51(5), 1282-1299.
- Connaghan, K. P., Baylor, C., Romanczyk, M., Rickwood, J., & Bedell, G. (2022). Communication and Social Interaction Experiences of Youths With Congenital Motor Speech Disorders. *Am J Speech Lang Pathol*, 31(6), 2609-2627. doi: 10.1044/2022_AJSLP-22-00034. Epub 2022 Oct 10.
- Dayalan, J., Maji, S., Biju, J., Dhandayutham, S., Prasanth, K., & Bhuminathan, S. (2020). The Awareness of Audiologists and Speech Language Pathologists among Doctors. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology*, 14(4), 1157-1158.
- Demarin I. M. (2019). Rana intervencija nekad i sad. *Logopedija*, 9(1), 23-27. doi:10.31299/log.9.1.4.
- Drljan, B. (2022). *Jezički poremećaji kod dece*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Enderby, P. M., & Law, J. (2019). Speech, Language, and Communication in a Public Health Context: A UK Perspective with Potential Global Application—An Opinion Piece. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 71(4), 168-175.

- European Council of the Liberal Professions (2025). <https://ceplis.org/welcome-to-cplol/>
- Golubović, S. (2019). *Opis zanimanja logopeda; Registar i nomenklatura usluga u logopedskoj delatnosti; Normativi u logopedskoj delatnosti*. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.
- Hanson, E. K., & Fager, S. K. (2017). Communication Supports for People With Motor Speech Disorders. *Top Lang Disorders*, 37(4), 377-384. doi: 10.1097/TLD.0000000000000137.
- Hansson K., Håkansson G., Ringblom N., et al. (2019). Sweden. In J. Law, C. McKean, C. A. Murphy et al., (Eds.). *Managing children with developmental language disorder: theory and practice across Europe and beyond* (pp. 460-471). London: Routledge.
- International Association of Logopedics and Phoniatrics (2009). *IALP Guidelines for Initial Education in Speech-Language Pathology*. <https://karger.com/fpl/article-abstract/62/5/210/140821/Revised-IALP-Education-Guidelines-September-1-2009?redirectedFrom=PDF>
- Ivanszky, Z., Cocks, N., & Dipper L. (2015). A pilot study exploring public awareness and knowledge of right hemisphere communication disorder compared with aphasia and stroke in Northwest London. *Aphasiology*, 30(9), 1058-1070. doi: 10.1080/02687038.2015.1081141.
- Klatte, I. S., & Roulstone, S. (2016). The practical side of working with parent-child interaction therapy with preschool children with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(3), 345-359. doi:10.1177/0265659016641999.
- Labović, N. (2018). *Udruženje logopeda Srbije*. <https://udruzenjelogopedasrbije.com/787-2/>
- Launonen, K., & Klippi, A. (2008). Challenges to logopedics and speech-language therapy in Finland. *Research in Logopedics: Speech and Language Therapy in Finland, Bristol, Multilingual Matters*, 3-8. doi: 10.2307/jj.27710852.4
- Law, J., Garrett, Z., Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2003(3), CD004110. doi: 10.1002/14651858.CD004110.
- Lokheshwar, S., & Rajasudhakar, R. (2021). Medical Practitioner's awareness on Speech-Language Pathologists and their services in India: A pilot study. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 23(2), 100412. doi: 10.1016/j.xjep.2020.100412
- Mahmoud, H., Aljazi, A., & Alkhamra, R. (2014). A Study of Public Awareness of Speech-Language Pathology in Amman. *College Student Journal*, 48(3), 290-293.
- Matković, M. M. (2021). *Rani znakovi odstupanja u komunikaciji, jeziku i govoru* [Master rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Digitalni repozitorij Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf:1053/datastream/PDF/view>

- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2025). *Nacionalni portal otvorenih podataka*. Republika Srbija: Ministarstvo prosvete.
- Pearson, V. A. H. (1995). Speech and language therapy: is it effective?. *Public Health*, 109(2), 143-153.
- Pribanić, D. (2017). *Informisanost javnosti o logopedskoj djelatnosti* [Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Digitalni repozitorij Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf:1053/datastream/PDF/view>
- Ramey, S. L., Ramey, C. T., & Lanzi, R. G. (2007). Early intervention: Background, research findings, and future directions. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 445-463). Springer Publishing Company. doi: 10.1007/0-387-32931-5_23.
- Salamoni, D. H. (2023). Crte za povijest logopedije - Hrvatska u odnosu na svijet. *Logopedija*, 13(1), 40-42. doi:10.31299/log.13.1.5.
- Schmitt, M. B., Tambyraja, S., & Siddiqui, S. (2022). Peer effects in language therapy for preschoolers with developmental language disorder: A pilot study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1854-1867.
- Speech-Language and Audiology Canada (2016). *Scope of Practice for Speech-Language Pathology*. https://www.sac-oac.ca/wpcontent/uploads/2023/01/scope_of_practice_speech-language_pathology_en.pdf
- Speech Pathology Australia (2015). *Scope of Practice in Speech Pathology*. <https://www.speechpathologyaustralia.org.au/common/Uploaded%20files/About%20Us/SPA%20Documents/Annual%20Reports/2015%20Annual%20report.pdf>
- Srpska logopedska asocijacija (2018). *Zakon o logopedskoj delatnosti*. <https://www.sla.org.rs/index.php/zakoni-i-pravilnici?tmpl=component&print=1>
- Tarr, J. E., & Barnett, W. S. (2001). A cost analysis of Part C early intervention services in New Jersey. *Journal of Early Intervention*, 24, 45-54. doi:10.1177/105381510102400107
- Tang, K. P., & Chu, S. Y. (2021). Public Awareness of Communication Disorders and Speech-Language Therapy in Malaysia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(6), 12-137. doi: 10.1080/1034912X.2021.1937956.
- Unicef (2019). *Podrška porodicama za podsticajnu negu dece ranog uzrasta* https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2019-09/modul_1.pdf
-

PUBLIC AWARENESS OF THE FIELD OF SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY

Summary: Speech-language therapists are specialists who focus on the prevention, detection, assessment, diagnosis, therapy, counseling, and scientific research of communication and swallowing disorders in individuals of all ages. While the speech therapy profession is legally recognized in the Republic of Serbia, its regulatory framework and institutional support are still insufficiently developed, and professionals in the field encounter a range of challenges. The main objective of this research is to examine public awareness of the field of speech therapy. The sample consisted of 207

respondents of various ages. For the purposes of this research, an online questionnaire was created and distributed via informal groups and social media. The majority of respondents indicated that they received most of their information about speech therapy from friends, and they also gathered information from personal experience. In addition, most respondents believed that children with articulation disorders are the most common users of speech therapy services, while a small number of respondents thought that children with fluency disorders require treatment. Most respondents believed that a child should be taken to a speech therapist if they have not spoken by 18 months of age, and it was proven that there is no statistically significant difference between the awareness of employees in institutions with and without a speech therapist, nor between respondents of different educational levels.

Keywords: speech-language therapist, profession, awareness, services, public

САНДРА ГЛАМОЧАК¹

ЈОВАНА УЗЕЛАЦ

ШПЕЛА ГОЛУБОВИЋ

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 159.922.6/.7

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)1, p.55-68

DOI 10.5937/norma30-58671

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА СПРЕМНОСТ ДЕТЕТА ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Резиме: Полазак у школу представља важан корак у развоју сваког детета, а спремност за школу одређена је комбинацијом различитих фактора. Она се не односи само на стицање одређених знања и вештина већ подразумева целокупну припремљеност детета за школско окружење. Циљ овог рада јесте да се кроз наративни преглед емпиријских и прегледних истраживања идентификују и анализирају кључни фактори који утичу на спремност детета за полазак у школу. Теоријски оквир рада представља Теорија еколошких система, која омогућава свеобухватно сагледавање узајамних утицаја различитих система на развој детета. Литература је прикупљена коришћењем Google Scholar, PubMed и Web of Science базе података. У анализу су укључени радови истраживачког и прегледног карактера. Преглед литературе показао је да постоји низ различитих фактора који могу да остваре позитиван али и негативан утицај на спремност за полазак у школу, а тичу се детета, породице и школског система. Анализирани резултати показују да се спремност за полазак у школу не може посматрати изоловано, већ као исход утицаја више међусобно повезаних фактора, од когнитивних и емоционалних способности детета, преко родитељске укључености и социоекономског статуса породице, до подршке коју нуди сам школски систем кроз припремљене наставнике и подстицајно окружење. Ови налази могу послужити као смернице за унапређење политика и пракси које се односе на припрему деце за школу, омогућавајући им лакшу транзицију и боље услове за успех у школском окружењу. Тиме се наглашава значај координисаног деловања свих актера укључених у процес раног образовања и развоја.

Кључне речи: спремност за полазак у школу, породица, школски систем, перспективе, вештине

Увод

Рано образовање у великој мери обликује смер развоја сваког детета, повећава способност учења у школском окружењу и јача основу за учење током чи-

1 sandra.glamocak@mf.uns.ac.rs

тавог живота (Breinbauer et al., 2022). Спремност за школу или зрелост за полазак у школу мултидимензионални је конструкт и обухвата когнитивне, социјалне и емоционалне аспекте развоја и показује да ли и у којој мери дете може постићи одговарајући ниво формалног образовања. Овај конструкт значајно је повезан са предшколским окружењем и указује на стицање неопходних вештина, знања и могућности детета да се ефикасно ангажује и учи у школи (Bandyopadhyay et al., 2023; Omand et al., 2021). Развој свих ових вештина повезан је са краткорочним и дугорочним утицајима на академски успех али и на здравље, са пратећим социјалним, професионалним и економским последицама. Све наведене вештине почињу да се развијају пре поласка у школу, што наглашава потребу за раним улагањима у развој деце, посебно за ону децу која су у већем ризику од лоших исхода (Christensten, 2022; Ghandour, 2021; Hikmah, 2024).

Савремене дефиниције спремности за школу деле овај концепт на три међусобно повезана, али концептуално различита аспекта (Kokkalia et al., 2019). Према наводима аутора први аспект односи се на ниво развоја детета у различитим областима потребним за оптималан успех у школи. Овај аспект укључује физичко благостање, моторички развој, социјални и емоционални развој, развој говора и језика, опште знање и когницију, као и друге повезане субдомене. Други аспект односи се на породичну спремност и подразумева способност породице али и заједнице да подржи оптималан рани развој детета, почевши од пренаталног периода па све до тренутка када дете уђе у вртић, а потом и у школу. Институционална спремност школе односи се на трећи аспект и подразумева политике и праксе школе које омогућавају пријем и образовање деце на различитим нивоима развоја, кроз више области (Dunaway, 2021; Kokkalia et al., 2019).

Концепт спремности за полазак у школу подразумева да је важан циљ раног детињства осигурати да деца постигну ниво зрелости и спремности пре него што уђу у основну школу. Међутим, у пракси се овај циљ показао тешким за постизање. Сваке године велики број деце има све већи број потешкоћа да се прилагоди основној школи, те истраживачи потврђују значајну варијацију у степену припремљености деце за формално образовање (Kokkalia et al., 2019). Из тог разлога, циљ овог рада јесте да се на основу наративног прегледа литературе издвоје фактори који остварују утицај на спремност детета за полазак у школу, с обзиром да се ради о једној од најважнијих развојних прекретница.

Материјал и методе

Овај рад представља **наративни преглед литературе**, са циљем идентификовања и сагледавања различитих фактора који утичу на спремност детета за полазак у школу. Претрага литературе извршена је кроз коришћење Google Scholar, PubMed и Web of Science базе података. Приступано је бесплатним пуним текстовима на енглеском језику, истраживачког и прегледног карактера. Претрага литературе рађена је на основу кључних речи и њиховом комбинацијом:

спремност за полазак у школу, деца, породица, школски систем, перспективе, вештине. Анализирани су радови објављени у периоду од 2016. до 2024. године, а тичу се различитих фактора који могу да остваре утицај на spremност детета за полазак у школу. Са циљем објашњења појединих конструката и поређења резултата истраживања анализиран је мањи број радова у периоду од 1996. до 2012. године, као и уздбеника.

Теоријски оквир

Теоријски приступи када се разматра концепт спремности за полазак у школу могу да варирају у зависности од перспективе и могу да укључују различите теорије. Неке од теорија усмерене су искључиво на дете, узимајући у обзир карактеристике детета и његов развој, као што је Теорија когнитивног развоја Жана Пијажеа (Flavell, 1996), до теорија које се фокусирају на значај и важност окружења и односа у окружењу, као и коришћења социјалних и културних норми као смерница за развој детета, попут Социокултурне теорије развоја Лава Семјоновича Виготског (John-Steiner & Mahn, 1996). Исто тако постоје теорије које наглашавају значај особе и њених карактеристика али и окружења, односно, њихове међусобне интеракције (Breinbauer et al., 2022). Такав теоријски оквир нуди и Еколошки модел развоја Урија Бронфенбренера (Hayes, 2017).

За разматрање концепта спремности за полазак у школу, одабрана је еколошка системска теорија Урија Бронфенбренера, због њене свеобухватности и могућности да интегрише различите нивое утицаја на развој детета. Овај приступ омогућава холистичко сагледавање спремности за школу, јер узима у обзир не само карактеристике детета, већ и сложене интеракције између детета и његовог окружења, укључујући породицу, вршњаке, школу и шири социо-културни контекст. Бронфенбренерова теорија наглашава значај динамичких односа и интеракција које обликују развој, што је посебно релевантно када се разматра spremност за полазак у школу као процес који се развија кроз континуиране интеракције детета у различитим срединама (Tudge et al., 2016).

У Бронфенбренеровој теорији особа и окружење, односно контекст централни су појмови. На самом почетку аутор истиче значај проксималних процеса (Tudge et al., 2016). Реч је о свакодневним активностима и интеракцијама у којима деца учествују и толико су важни да их је назвао “моторима развоја”. Бронфенбренер истиче да се, посебно у својим раним фазама, а у великој мери током целог животног тока, људски развој одвија кроз процесе прогресивно сложенијих узајамних интеракција између активног, еволуирајућег биопсихолошког људског организма и особа, објеката и симбола у његовом непосредном окружењу. Да би била ефикасна, интеракција мора да се одвија прилично редовно током дужег временског периода. Такви трајни облици интеракције у непосредном окружењу називају се проксимални процеси (Crawford, 2020; Tudge et al., 2016).

Како је претходно поменуто начин на који се одвијају претходно поменути, проксимални процеси зависе бар делимично, од карактеристика особе (Tudge et al., 2016). Бронфенбренер наводи три основне карактеристике називајући их “захтев,” “ресурс” и “сила”. Захтев је раније називан и лични стимуланс, што можда у некој мери и боље одржава оно што се подразумева под тим термином. У контексту ове теме лични стимуланс би могао да се односи на начин како дете види особе у свом окружењу, децу, васпитаче или учитеље, нпр. да ли васпитач личи на маму, да ли ће моћи да се спријатељи са новим другарима у школи, да ли учитељица изгледа строго и сл. Различити одговори на ова питања, било да су изражени свесно или не, вероватно ће утицати на прве интеракције детета са другима у окружењу на различите начине (Crawford, 2020; Tudge et al., 2016).

Карактеристика ресурса код детета, када је реч о спремности за полазак у школу, односи се на вештине, знања и искуства која дете већ поседује пре него што крене у школу. На пример, дете које је одрасло у окружењу где су родитељи редовно читали књиге заједно с њим, разговарали о причама и подстицали га да се изрази, вероватно ће имати боље развијене језичке вештине и бити спремније да научи да чита и пише. Ова искуства представљају ресурс који дете доноси са собом у школу. С друге стране, дете које можда није имало прилику да се упозна нпр. са бројевима или да се сусретне са основним математичким концептима код куће, може бити мање спремно за математичке задатке у школи. Ипак, када учитељи препознају те ресурсе или њихов недостатак, они могу да прилагоде своје методе учења како би подржали свако дете у складу с његовим тренутним способностима. На тај начин, ресурси које дете доноси са собом играју кључну улогу у томе колико ће брзо и успешно моћи да се прилагоди школском окружењу и захтевима учења (Crawford, 2020; El Zaatari, 2022; Mohamed, 2012; Tudge et al., 2016).

Сила се односи на карактеристике особе, као што су темперамент, мотивација и упорност. На пример, дете које је имало искуство само са сликовницама, али је веома жељно да научи да чита “праве” књиге имаће велику мотивацију да се ангажује у учењу читања. Ова мотивација и упорност ће значајно утицати на то како ће се упуштати у активности са књигама и са онима који му помажу да научи да чита. С друге стране, дете које је имало пуно искуства са математичким концептима и које је лако учило те појмове може бити разочарано када се суочи са изазовнијим садржајем и може показати мању упорност у учењу. Сличан утицај имају и карактеристике учитеља на њихов рад. На пример, учитељ који има много искуства, али је доживео изгарање или верује да су деца у његовом разреду предодређена за неуспех, може имати мању мотивацију да обезбеди успех у учењу. Насупрот томе, учитељ који је нов у професији, али има велику жељу да унапреди животе деце, може бити много мотивисанији да пружи подршку и осигура успех у учењу (Tudge et al., 2016).

Проксимални процеси, с друге стране, у великој мери погођени су и контекстом, или како је Бронфенбренер описао, окружењем, како непосредним тако

и удаљенијим, у којем се процеси одвијају. Он контексте описује кроз: микросистем, мезосистем, егзосистем, макросистем и хроносистем (Golubović, 2018).

Од четири нивоа контекста о којима је Бронфенбренер писао, микросистем је најважнији, јер се проксимални процеси одвијају само унутар микросистема, тј. "непосредних" окружења. Ово су окружења у којима појединци, у овом случају мала деца, имају прилику за директан контакт са другима, значајан период времена. Микросистем се односи на најближе окружење детета, као што су породица и вртић. Породица игра кључну улогу у припреми детета за школу. Деца која одрастају у подстицајним окружењима, где су родитељи активно укључени у њихово учење, обично показују већу спремност за школу. За васпитаче и учитеље најважнији микросистем за чување и подстицање деце је или соба у вртићу или учионица у школи. Како је то окружење организовано, врсте активности и интеракције које се подстичу (или обесхрабрују), колико је мирно или хаотично, утиче на начин на који деца учествују у активностима и комуницирају са својим вршњацима и учитељима (Tudge et al., 2016).

Деца се развијају у више од једног микросистема и Бронфенбренер је користио термин мезосистем да опише односе између два или више микросистема. Мезосистем дакле, укључује интеракције између различитих микросистема и објашњава како односи између нпр. породице и вртића или школе обликују дететово искуство. Ако родитељи и учитељи сарађују и деле информације о дететовом напретку, то може побољшати дететову припремљеност за школу. Деца која имају конзистентно и подржавајуће окружење између породице и школе обично лакше пролазе кроз транзицију ка школском окружењу (Tudge et al., 2016).

Бронфенбренер даље описује егзосистем који обухвата окружења која не укључују директно дете, али на њега утичу. На пример, радно место родитеља може имати утицај на дететово емоционално стање. Ако родитељ доживи стрес на послу, то може утицати на његово понашање код куће и, самим тим, на дете. Овај систем показује како шири друштвени контекст може обликовати свакодневне животе појединаца. Другим речима, искуства која су родитељи имали током свог претходног образовања и тренутног рада (у окружењима у којима њихова деца нису присутна) вероватно ће имати утицај на начин на који обично поступају са својом децом код куће (Tudge et al., 2016).

Макросистем се односи на шире културне и друштвене вредности, законе и норме које обликују све остале системе. Ово укључује економске услове, образовне политике, културне вредности и традиције. На пример, друштво које вреднује образовање и подржава породице кроз различите програме може позитивно утицати на развој деце (Tudge et al., 2016).

Још један описан систем од стране аутора јесте и хроносистем који се односи на временске аспекте који утичу на развој. Овај систем укључује промене током времена, као што су животни догађаји (нпр. развод, селидба) или историјски контексти (нпр. економске кризе, ратови). Ове промене могу значајно утица-

ти на развој детета, зависно од тренутних околности и фаза у животу (Mohamed, 2012; Tudge et al., 2016).

На основу наведеног теоријског оквира можемо да закључимо да развој детета није изолован процес, већ је дубоко повезан са различитим нивоима окружења и интеракцијама унутар њих.

Утицај различитих фактора на спремност за полазак у школу

На основу прегледа литературе, а узимајући у обзир Еколошку системску теорију, могуће је идентификовати различите факторе који утичу на спремност детета за полазак у школу. У наставку следи приказ протективних и ризико фактора који се односе на дете, породицу и школски систем, а који остварују значајан утицај на спремност детета за полазак у школу.

Фактори везани за дете

У Уједињеном Краљевству група аутора спровела је кохортну лонгитудиналну студију која је обухватила 142 955 деце, где су подаци прикупљани у периоду од 2012. до 2018. године. Истраживачи су обухватили низ различитих фактора које су доводили у везу са спремношћу деце за полазак у школу. Фактори су укључивали: пол детета, информације о томе да ли су деца дојена или не, да ли су рођена царским резом, да ли су превремено рођена, присуство болести (епилепсија, астма). Након спроведене логистичке регресионе анализе, фактори који су се показали као значајни фактори ризика повезани са ниском спремношћу за полазак у школу укључивали су: присуство епилепсије код детета, превремено рођење и ниску порођајну тежину као и честе хоспитализације услед присуства болести. Резултати студије такође показују да су се деца мушког пола показала као вулнерабилнија, односно мање спремна за полазак у школу, у односу на децу женског пола. Исто важи и за децу која нису била дојена, у односу на децу која јесу (Bandyopadhyay et al., 2023).

Слична студија спроведена је 2016. године, у Сједињеним Америчким Државама, која је обухватила 7565 насумично одабране деце, узраста од три до пет година. У укупном узорку деце 42,2% њих сматрано је „здравим и спремним за учење“ на основу извештаја родитеља/старатеља. Од укупног броја деце 58,4% њих показало је добре ране вештине учења, 85,5% показало је добро физичко благостање и моторички развој, док се за око 80% деце сматрало да имају добре вештине саморегулације и емоционалног развоја. Мањи проценат деце, од укупног броја, тачније једно у десеторо деце, показали су се као деца „у ризику“ када се посматрају појединачни домени. Иако је већина деце показала спремност за полазак у школу када се посматрају сви домени засебно, резултати су нешто другачији када се обједињене сви домени развоја при чему је скоро 50% од укупног

броја деце, означено као деца којима је потребна подршка. Резултати показују да су девојчице оствариле боље резултате у погледу саморегулације као и свеукупне спремности за полазак у школу у односу на дечаке. Деца која су имала сметње у развоју су у малом проценту од 5,6% показала спремност за полазак у школу, те је мање од 20% ове деце имало усвојене ране вештине учења (Ghandour et al., 2021). Сличне податке добила је и Баке, где се такође показало да девојчице остварују боље резултате у погледу спремности за полазак у школу у односу на дечаке. Узраст детета био је у позитивној корелацији са спремношћу за полазак у школу. Још једна од варијабили која је посматрана јесте и број година проведених у предшколској установи пре поласка у школу, која у овој студији није значајно утицала на спремност за полазак у школу (Backe, 2015).

Студија Агравал и сарадника, обухватила је узорак превремено рођене деце узраста пет година, где су контролну групу чинила деца рођена у термину, истог узраста. Резултати студије показују, да су превремено рођена деца имала значајно ниже вештине спремности за полазак у школу у односу на контролну групу, нарочито у домену когниције, раних академских вештина, као и визуо-моторичких вештина (Agarwal et al., 2021). Сличне резултате добили су Тејлор и сарадници (Taylor et al., 2022) који су спровели студију која је укључивала превремено рођену децу узраста четири године и контролну групу деце која су рођена у термину, истог узраста. У овој студији превремено рођена деца остварила су лошије резултате у поређењу са контролном групом на тестовима спацијалне оријентације, вербалне радне меморије, моторичких перформанси, фонолошке обраде и вештина бројања. Проблеми у психосоцијалном функционисању који су разликовали групу превремено рођене деце у односу на контролну групу, били су у областима егзекутивних функција, а нарочито код девојчица у области регулације емоција и социјалном функционисању (Taylor et al., 2022). Студија Јилдиз и сарадника такође потврђује нижи ниво спремности за полазак у школу, у групи превремено рођене деце, нарочито код оне деце где је забележено присуство минималне церебралне дисфункције (Yildiz et al., 2019).

Фактори везани за породицу

Породично окружење и динамика играју кључну улогу у развоју дететове спремности за полазак у школу, јер управо у породичном окружењу дете стиче прве образовне и друштвене вештине (Jose et al., 2022). Породична интеракција и подршка од раног детињства имају дугорочне последице на дететов целокупни развој, што је од пресудног значаја за спремност за школу. Вештине и навике које дете развија у оквиру породичног окружења често представљају основу за успешан прелазак у школски систем и прилагођавање новим захтевима (Lin & Faldowski, 2023). У наставку следи приказ истраживања која сумирају факторе који се тичу породице, а који остварују значајан утицај на спремност детета за полазак у школу.

Вулф и Мекој спровели су истраживање у Гани, са циљем да утврде који су то фактори везани за породицу и домаћинство који утичу на спремност деце за полазак у школу. Узорак је обухватио 2220 родитеља/старатеља деце предшколског узраста. Варијабле које су аутори узели у обзир приликом прикупљања података јесу ниво образовања родитеља, социоекономски статус као и стимулација детета код куће. Резултати студије показују да је ниво образовања родитеља био у позитивној корелацији са социоекономским статусом породице. Последично, родитељи који су имали виши ниво образовања и бољи социоекономски статус много више су радили на стимулацији развоја детета код куће у односу на родитеље са нижим нивоом образовања и нижим социоекономским статусом. Укључивање родитеља у активности везане за школу допринело је бољем усвајању раних вештина за учење попут читања, писања али и егzekутивних функција као и развоја социо-емоционалних вештина (Wolf & McCoy, 2019). Да се укљученост родитеља у припрему деце за спремност за полазак у школу, показала као протективни фактор, потврђује и студија Марти и сарадника (Marti et al., 2018). Нешто другачије резултате где ниво образовања родитеља није имао значајан утицај на спремност деце за полазак у школу добијени су у студији Пиотровски и сарадника (Piotrkowski, Botsko & Matthewas, 2000).

Питерсон и сарадници (Peterson et al., 2018) спровели су студију која је проучавала ставове, понашање и препреке везане за спремност деце за полазак у школу међу родитељима деце у Латинској Америци, која имају исподпросечна примања. Резултати студије показују да већина родитеља (95,6%) сматра да је веома важно да њихово дете усвоји одређене вештине пре поласка у школу попут смењивања са другарима у току активности, дељења, коришћења оловке, познавања слова, бројева, облика и сл. Преко 80% родитеља сматра образовање важним и укључује се у позитивне активности везане за спремност за полазак у школу као што су певање, вежбање слова или читање. Главне препреке које се тичу родитеља, а које утичу на спремност детета за полазак у школу биле су недостатак знања о припреми за вртић, језичке баријере, приступ књигама код куће, ограничено слободно време са дететом. Свест о локалним ресурсима као што су програми предшколског образовања била је већа него њихово стварно коришћење код ових породица. Резултати показују да ови родитељи вреднују спремност за школу, али им недостаје знање како да припреме своје дете за школу те недовољно користе ресурсе заједнице као што су бесплатни предшколски програми (Peterson et al., 2018).

Бирман и сарадници (Bierman et al., 2023) у свом прегледном раду такође наводе неке од протективних фактора који се тичу породице. Васпитни стил родитеља наводе као значајан фактор, где родитељи који гаје топлу наклоност и на одговарајући начин реагују на потребе свог детета јачају социо-емоционалне компетенције које последично значајно утичу на спремност за полазак у школу. С друге стране, критична и оштра родитељска контрола омета позитиван социјално-емоционални развој и доследно се повезује са лошом саморегулацијом

понашања код деце. Истраживачи истичу и инструкцијску подршку од стране родитеља као један од протективних фактора што се огледа у когнитивној стимулацији, концептуалном усмеравању и подршци аутономији. Инструкцијска подршка родитеља помаже деци да науче да се фокусирају, одржавају пажњу и преусмеравају пажњу на релевантне информације и подстичу напоре у решавању проблема оријентисаних на циљеве. Ови сумирани резултати истраживања наглашавају важност балансираног приступа у родитељству, који комбинује топлину и подршку са одговарајућим нивоом стимулације и вођства, како би се подстакао свеобухватан развој деце (Bierman et al., 2023).

Бандиопатијај и сарадници, у поменутој студији која је спроведена у Уједињеном Краљевству истакли су и факторе које се тичу породице, а који негативно утичу на спремност детета за полазак у школу. Ови фактори укључују: мајке које су имале развојне сметње, живот у лошим социоекономским условима, смрт мајке, конзумирање цигарета од стране мајки у току трудноће, самохрано родитељство, вишечлано домаћинство које укључује више од троје деце (Bandyopadhyay et al., 2023).

У квалитативној студији Хунг Лау и Негеј, недостатак времена код родитеља наводи се као кључна препрека у активностима везаним за припрему деце за школу. Мајке које раде пуно радно време истичу да им управо мањак времена отежава успостављање квалитетног партнерства између породице и школе (Lau & Ng, 2019).

Фактори везани за школу

Школа али и сами учитељи играју такође значајну улогу у припреми деце за полазак у школу јер пружају подршку у развоју основних вештина и способности. Кроз структуриране активности и интеракцију, учитељи помажу деци да развију способности као што су концентрација, саморегулација и рад са вршњацима. Учитељи такође, остварују сарадњу са родитељима како би пружили свеобухватну подршку детету. На тај начин, школа доприноси стварању темеља за успешан почетак школовања и даљи академски напредак (Jahre, 2023; Hidayati, 2023).

У Етиопији је спроведена студија која је обухватила 30 учитеља из две основне школе. Декамо Томора је настојао да утврди који су фактори значајно утицали на перцепцију учитеља у погледу спремности за полазак у школу. Истраживање је било базирано на томе да ли учитељи имају довољно знања у вези програма који се тичу припреме за полазак у школу, да ли постоји разлика у перцепцији када се посматра пол, као и да ли постоје разлике у перцепцији када се посматра старост учитеља, ниво образовања као и године радног искуства. Резултати истраживања показују да су сви учитељи обухваћени узорком имали довољно знања и да су били довољно упознати са програмима спремности за полазак у школу. Није било разлике у перцепцији и знању у вези спремности за

полазак у школу када се посматра утицај пола, као ни када се посматра старост учитеља. Међутим, постоји значајна разлика у перцепцији у зависности од нивоа квалификација учитеља. Учитељи са вишим степеном образовања, који чине 70,0% укупног броја учесника ($N=21$), много више вреднују вештине раног учења и спремност за полазак у школу, у односу на учитеље са нижим нивоом образовања и степена квалификација (30,0%). Резултати су такође показали да учитељи са радним стажом између 11 и 15 година имају боље разумевање спремности за школу у поређењу са учитељима који имају између једне и пет, као и шест до 10 година радног искуства (Dakamo, 2023).

Палетиер и Брент (Palletier & Brent), у својој студији истичу значај стратегија које учитељи примењују како би подстакли родитеље да се укључе више у подршку детету у првом разреду основне школе. Неке од стратегија укључивале су позив родитељима да учествују у одређеним активностима са својим дететом како би се створило окружење које је подстицајно, обавештавање родитеља о посебним догађајима и разним програмима у школи, као и о радионицама усмереним на образовање родитеља, пружање позитивних повратних информација као и едукација родитеља у вези различитих програма подршке (Palletier & Brent, 2002).

Хелер и сарадници су у својој студији такође издвојили значајне факторе који се тичу школе, а који позитивно могу утицати на спремност за полазак у школу. Учитељи са више искуства и образовањем вишим од средњошколског степена имали су тенденцију да постигну боље резултате када се разматра концепт спремности за полазак у школу. Учионице које су биле веће и организација рада у мање насељеним и мање урбаним подручјима показали су се као фактори који остварују позитиван утицај. Позитивна клима, уважавање перспективе ученика, продуктивност и инструкционо учење такође су се показале као значајни фактори који остварују позитиван утицај на спремност за полазак у школу (Heller et al., 2012).

Закључак

Целокупан дечији развој одвија се унутар сложених и динамичних система, на основу чега можемо закључити да спремност за школу није само индивидуална карактеристика детета већ резултат интеракције различитих утицаја. На основу прегледа резултата истраживања можемо издвојити низ фактора, позитивних али и негативних, везаних за дете, породицу и школски систем који значајно могу утицати на дечију спремност за полазак у школу. Позитивни фактори укључују узраст детета, стимулацију и рад код куће са дететом, бољи социо-економски статус породице, виши ниво образовања родитеља, топао и подржавајући васпитни стил. Када се посматрају фактори везани за школу, пројективни фактори односе се на позитивну климу у одељењу, уважавање перспективе ученика, инструкционо учење, боље квалификације наставника, дужи

радни стаж, едукацију родитеља од стране учитеља и укључивање родитеља у школске активности. С друге стране, ризико фактори који имају негативан утицај на спремност детета за полазак у школу укључују превремено рођење, ниску порођајну тежину, присуство сметње у развоју код деце, хроничне болести и учестале хоспитализације деце, присуство минималне церебралне дисфункције код деце, конзумирање штетних супстанци од стране мајки у току трудноће, нижи социоекономски статус и ниво образовања, недостатак времена за рад са децом.

Импликације за даљи рад у овој области леже у потреби за холистичким приступом који укључује све нивое еколошких система, како би се осигурао складан прелаз из предшколског у школско окружење. Дугорочно гледано, фокус на еколошке системе може допринети не само побољшању спремности деце за школу, већ и њиховом укупном развоју и успеху у каснијем образовању. Надаље, неопходно је нагласити важност раних интервенција које могу утицати на развој основних вештина код деце, као што су социјалне, емоционалне и когнитивне вештине, чиме се смањује јаз у спремности за полазак у школу међу децом. Посебан акценат треба ставити на интеракцију између школског система и породице, јер су те везе кључне за развој способности детета и ставова према учењу. Активно учешће родитеља у школским активностима и редовна комуникација са учитељима може значајно допринети бољој прилагођености деце школском окружењу. Школа би требало да повезује кућно и образовно окружење, омогућавајући родитељима да буду информисани и укључени у образовне процесе и развојне потребе своје деце.

Кроз успостављање позитивне климе и културно сензитивних пракси, школа може да подстакне осећај заједништва и узајамне подршке између деце, породица и наставника, што директно утиче на спремност деце за полазак у школу тако што ствара окружење у којем се деца осећају сигурно, подржано и мотивисано за учење.

Литература

- Agarwal, P. K., Zheng, Q., Yang, P. H., Shi, L., Rajadurai, V. S., Khoo, P. C., et al. (2021). Academic school readiness in children born very preterm and associated risk factors. *Early Human Development*, 155, 105325. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2021.105325
- Backe, S. (2015). *School readiness in an early childhood population* [Doctoral dissertation, Boston College Lynch School of Education]. Boston College Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:104149>
- Bandyopadhyay, A., Marchant, E., Jones, H., Parker, M., Evans, J., & Brophy, S. (2023). Factors associated with low school readiness, a linked health and education data study in Wales, UK. *PloS one*, 18(12), e0273596, doi: 10.1371/journal.pone.0273596

- Bierman, K. L., Stormshak, E. A., Mannweiler, M. D., & Hails, K. A. (2023). Preschool programs that help families promote child social-emotional school readiness: Promising new strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(4), 865-879. doi: 10.1007/s10567-023-00444-5
- Breinbauer, C., Vidal, V., Molina, P., Trabucco, C., Gutierrez, L., & Cordero, M. (2022). Early childhood development policy in Chile: Progress and pitfalls supporting children with developmental disabilities toward school readiness. *Frontiers in Public Health*, 12(10), 983513. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.983513>
- Christensen, D., Taylor, C. L., Hancock, K. J., & Zubrick, S. R. (2022). School readiness is more than the child: A latent class analysis of child, family, school, and community aspects of school readiness. *Australian Journal of Social Issues*, 57, 125-143. <https://doi.org/10.1002/ajs4.138>
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues & Practice*, 4(2), 170. <https://doi.org/10.33790/jphip1100170>
- Dakamo, D. (2023). An examination of primary school teacher's perception of school readiness programs. *Cypriot Journal of Educational Science*, 18(4), 644-654. doi: 10.18844/cjes.v18i4.8869
- Dunaway, L. E. F., Bazzano, A. N., Gray, S. A. O., & Theall, K. P. (2021). Health, neighborhoods, and school readiness from the parent perspective: A qualitative study of contextual and socio-emotional factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9350. doi: 10.3390/ijerph18179350
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *SAGE Open*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Flavell, J. H. (1996). Piaget's legacy. *Psychological Science*, 7(4), 200-204.
- Ghandour, R. M., Hirai, A. H., Moore, K. A., Robinson, L. R., Kaminski, J. W., Murphy, K., et al. (2021). Healthy and ready to learn: Prevalence and correlates of school readiness among United States preschoolers. *Academic Pediatrics*, 21(5), 818-829. doi: 10.1016/j.acap.2021.02.019
- Golubović, Š. (2018). *Rana intervencija u detinjstvu*. Novi Sad: Medicinski fakultet.
- Hayes, N., Halpenny, A. M., & O'Toole, L. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646206>
- Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., et al. (2012). Social-emotional development, school readiness, teacher-child interactions, and classroom environment. *Early Education and Development*, 23(6), 919-944. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.626387>
- Hidayati, I., Susanti, M., Anggreiny, N., & Maputra, Y. (2023). Evaluating factors affecting the readiness of children entering elementary school: The perspective of elementary school teachers. *Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 10(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.26555/jpsd.v10i1.a26077>

- Jahre, J. (2023). Early childhood education and care teachers' perceptions of school readiness: A research review. *Teaching and Teacher Education*, 135. doi: 10.1016/j.tate.2023.104353
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 191-206.
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., et al. (2022). Parental perspectives on children's school readiness: An ethnographic study. *Early Childhood Education Journal*, 50, 21-31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4. doi: 10.3991/ijet.v14i11.10090
- Lau, E. Y. H., & Ng, M. L. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers, and parents. *Child & Youth Services Review*, 99, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.019>
- Lin, M. L., & Faldowski, R. A. (2023). The relationship of parent support and child emotional regulation to school readiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6). doi: 10.3390/ijerph20064867
- Marti, M., Merz, E. C., Repka, K. R., Landers, C., Noble, K. G., & Duch, H. (2018). Parent involvement in the getting ready for school intervention is associated with changes in school readiness skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 759. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00759
- Mohamed, Z., & Laher, S. (2012). Exploring foundation phase school teachers' perceptions of learning difficulties in two Johannesburg schools. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 24(2). doi: 10.2989/17280583.2012.735500
- Omand, J. A., Janus, M., Maguire, J. L., Parkin, P. C., Aglipay, M., Randall Simpson, J., et al. (2021). Nutritional risk in early childhood and school readiness. *Journal of Nutrition*, 151(12), 3811-3819. doi: 10.1093/jn/nxab307
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity, and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34, 45-60. <https://doi.org/10.1007/BF03177322>
- Peterson, J., Bruce, J., Patel, N., & Chamberlain, L. J. (2018). Parental attitudes, behaviors, and barriers to school readiness among parents of low-income Latino children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 188. doi: 10.3390/ijerph15020188
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00072-2)
- Saputri, W. H., & Risnawati, E. (2024). Preparing for the school readiness of early childhood by enhancing the well-being and family support. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 18(1), 270-286. doi: 10.21009/JPUD.181.19

- Taylor, H. G., Vrantidis, D. M., Neel, M. L., Benkart, R., Busch, T. A., de Silva, A., et al. (2022). School readiness in 4-year-old very preterm children. *Children (Basel)*, 9(3), 323. doi: 10.3390/children9030323
- Tudge, J., Merçon-Vargas, E., Liang, Y., & Payir, A. (2016). *The importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood education*. In L. Cohen & S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (1st. ed.). Routledge. doi: 10.4324/9781315641560-4
- Wolf, S., & McCoy, D. C. (2019). Household socioeconomic status and parental investments: Direct and indirect relations with school readiness in Ghana. *Child Development*, 90(1), 260-278. doi: 10.1111/cdev.12899
- Yildiz, R., Yildiz, A., Gucuyener, K., Soysal Acar, A. S., & Elbasan, B. (2019). Minor neurological dysfunction in preterm children and its association with school readiness. *International Journal of Disability, Development & Education*, 67(2), 125-134. doi:10.1080/1034912X.2019.1614154
-

FACTORS INFLUENCING CHILDREN'S READINESS FOR SCHOOL ENTRY

Summary: Starting school represents an important milestone in every child's development, and school readiness is determined by a combination of various factors. It does not only involve acquiring certain knowledge and skills but also implies the child's overall preparedness for the school environment. The aim of this paper is to identify and analyze the key factors influencing school readiness through a narrative review of empirical and review studies. The theoretical framework of the paper is the Ecological Systems Theory, which enables a comprehensive understanding of the reciprocal influences of various systems on child development. Literature was gathered using the Google Scholar, PubMed, and Web of Science databases. Both empirical and review studies were included in the analysis. The literature review showed that there are numerous factors that can have either a positive or negative impact on school readiness, relating to the child, the family, and the school system. The analyzed results indicate that school readiness cannot be viewed in isolation but rather as an outcome of multiple interrelated factors—from the child's cognitive and emotional abilities, through parental involvement and the family's socio-economic status, to the support offered by the school system through prepared teachers and a stimulating environment. These findings can serve as guidelines for improving policies and practices related to preparing children for school, enabling a smoother transition and better conditions for success in the school setting. This underscores the importance of coordinated action by all stakeholders involved in the process of early education and development.

Keywords: school readiness, family, school system, perspectives, skills

НЕВЕНА ГРОЗДАНОВСКИ¹

СИМОНА БЕКИЋ

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.016:305-055.1/.4(497.11)

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)1, p.69-83

DOI 10.5937/norma30-59192

СКРИВЕНИ РОДНИ КУРИКУЛУМ УЏБЕНИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Резиме: Многи документи у Републици Србији помињу родну равноправност као један од кључних концепата и циљева образовања и васпитања. Ипак, литература усмерава пажњу на школу као место репродукције родних неједнакости. Уџбеници се издвајају као основни инструменти преноса како формално прописаних, тако и имплицитних садржаја, укључујући и оне у вези са родом. На овај начин могу се, између осталог, ојачавати и одржавати различити родни стереотипи и неједнакости. Имплицитни садржаји који преносе родне поруке називају се скривеним родним курикулумом, који, иако имплицитан, може имати утицај на понашање ученика и ученица и развој њихових ставова према мушкарцима и женама. Циљ овог рада јесте да пружи систематизацију досадашњих увида у испитивању родне осетљивости уџбеника за основне и средње школе. Како би се установило присуство имплицитних родних порука у домаћим уџбеницима, извршена је анализа литературе од 2006. до 2025. године. У анализу је уврштено шест радова са тематиком родне димензије уџбеника за основну и средњу школу, а подаци су категорисани с обзиром на текстуалне или визуелне репрезентације родних улога у уџбеницима. У анализираном материјалу увиђа се мања заступљеност жена (визуелно и тематски) у уџбеницима, јасна стереотипизација улога жене кроз породичну, а мушкарца кроз професионалну сферу, као и генерална неупотреба родно осетљивог језика. Ауторке наглашавају значај уџбеника као извора родних (не)једнакости и дају препоруке за даља истраживања.

Кључне речи: уџбеници, родна осетљивост уџбеника, родна равноправност, родна социјализација, скривени курикулум, скривени родни курикулум

Увод

У правним оквирима Републике Србије родна равноправност истиче се као један од кључних концепата и циљева за достизање квалитетног образова-

1 nevena.grozdanovski@ff.uns.ac.rs

ња и васпитања (Стратегија за родну равноправност за период од 2021. до 2030. године, 2021; Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, 2021). Упркос томе што су до данас начињени значајни правни кораци ка укључивању родне перспективе у образовање, подаци Индекса родне равноправности за 2018. годину показују да је дошло до смањења вредности за ову област (Бабовић и Петровић, 2021). Као један од главних разлога за то издваја се висок родни јаз у појединим областима средњег и високог образовања (Бабовић и Петровић, 2021; Gavrilović, 2024), који се надаље пресликава и на тржиште рада, и проузрокује уочљиву родну сегрегацију у професијама и занимањима² (Ћорић, 2016).

Неједнака заступљеност мушкараца и жена на нивоу средњег образовања посебно је видљива у областима као што су: машинство и обрада метала, електротехника, и саобраћај – где велику већину уписаних ученика чине дечаки (Gavrilović, 2024). С друге стране, девојчице у већем броју него дечаки (77,2%) уписују средње школе које обухватају области здравства и социјалне заштите (Gavrilović, 2024). Слична је ситуација и у домену високог образовања, где се бележи знатно веће присуство жена него мушкараца у: друштвеним наукама, уметности, образовању, здравству и социјалној заштити (Бабовић и Петровић, 2021). Иако, за разлику од ранијих података (Kolin, 2008), нешто већи број жена уписује информатичке, техничке, грађевинске и инжењерске факултете, ипак њих само 26% успе да их и заврши (Stanković, 2018).

Из наведеног може се закључити да квантитативно изједначење мушкараца и жена у образовању није довело до брисања квалитативних разлика везаних за родну сегрегацију образовних профила, где се: „још увек уочава присуство постојања традиционалне поделе на „мушка“ и „женска“ занимања“ (Ћорић, 2016, стр. 100). Овај проблем препознат је и у препорукама CEDAW³ комитета упућеним Србији, због чега се предлаже „смањење родне сегрегације на свим нивоима образовања и охрабривање девојчица и дечака за нетрадиционална женска/мушка занимања“ (Комитет за елиминисање дискриминације жена, 2019, пара. 34).

Друштвено и културно обликоване представе о прикладним и неприкладним занимањима за мушкарце и жене преносе се и одржавају путем родне социјализације, у којој важну улогу заузима систем образовања и васпитања (Стјепановић-Захаријевић, 2011). Уџбеници, као основна наставна средства, представљају веома утицајне инструменте преноса социјализаторског садржаја, те фактора обликовања родних улога. Стога, значајан аспект у превазилажењу родних диспаритета унутар појединих области образовања представља ревидирање плана и програма наставе и учења, као и уџбеника у циљу укључивања

2 У литератури се овај феномен назива још и *хоризонтална сегрегација*, и означава појаву „да жене и мушкарци раде на различитим пословима који се традиционално сматрају „женским“, односно „мушким““ (Mršević, 1999, стр. 139).

3 CEDAW (енг. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*) је акроним за Конвенцију о елиминацији свих облика дискриминације жена.

родно осетљивих (Pincus, 2000, Foran et al., 2010, према Стакић, 2017), али и искључивања родно стереотипних и сексистичких садржаја (Закон о родној равноправности, 2021, члан 37).

Узимајући у обзир наведено, главно истраживачко питање која се поставља у овом раду је: шта досадашња истраживања садржаја показују о заступљености и квалитету родно осетљивих садржаја у уџбеницима за основне и средње школе? И додатно: на који начин се у овим истраживањима идентификују показатељи родне (не)осетљивости и родне стереотипизације у уџбеницима? У складу са тим, циљ овог рада јесте да на основу прегледа релевантних домаћих истраживања пружи систематизацију досадашњих увида у испитивању родне осетљивости уџбеника за основне и средње школе.

Уџбеник и скривени курикулум

Према речима Џона Дјуија [John Dewey], школе представљају *грушћива* у малом, што значи да рефлектују културне вредности, друштвене норме и практичне вештине неговане у једном друштву (Dewey, 1900). Оне одражавају искуства из стварног живота и припремају ученике за учешће у својим заједницама. Из тог разлога школе представљају и значајан фактор у преносу уверења, ставова и очекивања у вези са родним улогама (Wentzel 2014, Witt 2000, према Hoominfar, 2021, р. 5), због чега се означавају као један од кључних агенаса родне социјализације⁴. Штавише, постоје мишљења да се различити родни ставови, стереотипи и понашања преносе кроз образовне институције у толикој мери, да се „учење“ рода може сматрати скривеним курикулумом у школама (Andersen, 2014). У вези са тим, у литератури се среће и термин *скривени родни курикулум* [hidden curriculum of gender] (Lee, 2014; Hernández et al., 2013; Cheng & Yang, 2015).

Будући да се скривени и званични курикулум великим делом надопуњују (Jackson, 2009), имплицитне поруке могу „латентно“ бити уграђене у наставне материјале, методе и праксу, као и интеракције између свих оних који учествују у образовном процесу⁵ (Koutselini & Agathangelou, 2008). На тај начин се, између осталог, могу подупирати и учвршћивати различити друштвени стереотипи и неједнакости, међу којима су и они усмерени на род (Francis, 2000, према Donovan et al., 2023, р. 4).

Досадашња истраживања показала су да су наставна средства важни канали преноса прикривених родних стереотипа у образовању (Bartulović, 2013;

4 Реч је о процесу кроз који дечаци и девојчице постепено уче и усвајају специфичне родне улоге обликоване у складу са друштвено и културно одговарајућим сликама *мушкостии* и *женскостии* (Ćeriman, 2019, стр. 30). На овом месту важно је нагласити и разлику појмова „пол“ и „род“. У широко прихваћеном схватању унутар научне заједнице пол представља биолошку категорију, односно разликовање људи искључиво према њиховим примарним биолошким карактеристикама (Ćeriman, 2019), то јест према њиховим анатомским и репродуктивним обележјима (Kretchmar, 2011). Род, с друге стране, означава друштвени и индивидуални конструкт, „којим се потврђују на полу базиране и стога задате улоге мушкараца и жена“ (Mršević, 1999, према Ćeriman, 2019, стр. 29).

5 Иако је важно нагласити да њихово преношење најчешће није намерно.

Ždralović, 2019; Lee, 2014; Cassese & Bos, 2013). У том смислу, уџбеници имају истакнуту улогу у односу на остала наставна средства. Уџбеник је књига која се користи као стандардни извор информација за формално проучавање предмета као и инструмент за наставу и учење (Graves, 2000). Уџбеник, као „основно дидактички обликовано наставно средство“ (Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби, 2018, стр. 2) користи се најучесталије у настави (за разлику од, на пример, Атласа). Такође, ученици/це су у директном контакту с њима⁶, и често представљају „свакодневицу за децу“ (Kereszty, prema Yang, 2016, p. 675). Напошетку, уџбеници садрже највећи број порука које могу преносити идеје у вези са родним улогама (за разлику од, на пример, збирке задатака из математике).

Скривени курикулум се неретко прожима кроз сет знања који се представља као објективан, научни и општепризнат, а који је систематизован и уобличен управо у уџбеницима (Ђериман и др., 2019). Одабир градива и „истина“ које се представљају, као и организација и редослед представљених информација итекако утичу на формирање погледа на свет, а коначно и одређене идеологије (Giroux & Penna, 1983). Па тако уџбеници могу представљати извор родне дискриминације и родних стереотипа, иако носе и „потенцијал за промовисање друштвених једнакости“ (Bartulović, 2010, str. 267). На овом месту битно је нагласити да поруке скривеног родног курикулума нису ограничене само на текстуални садржај уџбеника, већ се прожимају и кроз различите визуелне елементе (илустрације, слике), али су понекад тешко уочљиви с обзиром на распрострањеност и широку прихваћеност родних стереотипа у друштву (Foran et al., 2010).

Методологија

У овом раду извршена је анализа стручно-научних радова који се баве родном анализом уџбеника у Републици Србији, како би се извршио што исцрпнији систематски преглед и критичка евалуација садржаја уџбеника кроз различите перспективе и методе истраживања. На овај начин истраживање не само да обухвата шири контекст него омогућава праћење актуелних теоријских дебата, што би било теже постићи анализом појединачних уџбеника. Претраживање радова извршено је током фебруара и марта 2025. године. За претраживање су коришћене научне базе *Google Scholar* и *SCIndex*⁷. Претрага је извршена на српском језику, јер је циљ био да се у анализу укључе истраживања и радови који су анализирали уџбенике одобрене од стране Министарства просвете Републике Србије (ЗУОВ, н. д.).

Критеријуми за укључивање радова одређени су према претходно представљеним теоријским оквиром и циљем. Они су усмерили истраживање на: 1)

6 За разлику од приручника за спровођење наставе неког предмета, који користи само наставник/ца.

7 Кључне речи које су коришћене биле су: „родна равноправност“, „родна осетљивост“, „уџбеници“, „родна анализа“, и „родне улоге“.

анализу садржаја уџбеника за основну и средњу школу, са фокусом на родну димензију, и то без обзира на предмет за који су ти уџбеници намењени; и 2) анализу и визуелних и текстуалних садржаја уџбеника. Из основног скупа искључени су: 1) прегледни радови; 2) радови који су објављени пре 2006. године⁸; 3) радови који су се бавили анализом осталих наставних средстава попут: приручника, радних свезака или збирки задатака. У коначни скуп радова за анализу укључено је шест⁹ радова (Табела 1).

Табела 1: Радови укључени у анализу

Први/а аутор/ка и година објављивања	Анализирани уџбеници (предмети и разреди)	Анализирани уџбеници (издавачи)
Коžул, М., 2007.	Читанка за српски као нематерњи, од 1. до 4. разреда основне школе	<i>Завод за уџбенике и наставна средства</i>
Stjepanović-Zaharijevski, D. i dr., 2010.	Свет око нас, 1. и 2. разред основне школе; Природа и друштво, 3. и 4. разред основне школе; Биологија и Географија за 8. разред основне школе; Социологија и Устав и права грађана за 4. разред средње школе	<i>Завод за уџбенике и наставна средства; Креативни центар; Klett</i>
Bašaragin, M. i dr., 2016.	Српски језик, читанка; Читанка за српски као нематерњи језик; Читанка за мађарски језик, све за 8. разред основне школе	<i>Нови Лојос; Завод за уџбенике и наставна средства</i>
Јоргић, К., 2018.	Историја, уџбеници од 5. до 8. разреда основне школе	<i>Завод за уџбенике и наставна средства; Klett; БИГЗ; ФРЕСКА</i>
Ђериман, Ј. и др., 2019.	Српски језик, читанке од 1. до 4. разреда основне школе	<i>Klett; Нови Лојос; Eduka</i>
Tasić, N., 2024.	Музичка култура, од 1. до 4. разреда гимназије	<i>Завод за уџбенике и наставна средства; Нови Лојос; Доминанша</i>

⁸ Будући да је те године дошло до раздвајања државне заједнице Србије и Црне Горе, што омогућава конзистентнију анализу савремених домаћих истраживања унутар јединственог законодавног система.

⁹ У питању су две монографије, један магистарски рад и три оригинална научна рада. Укључени су магистарски радови који су били јавно доступни на интернету.

Преглед истраживања

Од укупно шест укључених радова, у четири (Bašaragin i Savić, 2016; Јоргић, 2018; Kožul, 2007; Ђериман и др., 2019) су анализирани уџбеници за основну школу, у једном (Tasić, 2024) уџбеници за средњу школу, док је у једном (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010) фокус био и на једнима и другима. Укључени радови обухватају анализу 11 предмета и 8 различитих издавача уџбеника за основне и средње школе (видети Табелу 1). У већини радова извршена је анализа два или више издавача уџбеника (Bašaragin i Savić, 2016; Јоргић, 2018; Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010; Tasić, 2024; Ђериман и др., 2019). Осим у једном раду (Bašaragin i Savić, 2016), анализа је била спроведена за уџбенике намењене различитим разредима основних и средњих школа.

Визуелни садржај – њисусјво, улоја и акјивносји мушкарца и жена

Када су у питању илустрације, подаци показују да су у готово свим анализираним уџбеницима жене процентуално мање заступљене од мушкараца на сликама, осим једног рада у којем оваква врста квантификације није изнета (Tasić, 2024). Мушкарци су у већој мери приказани кроз различите професионалне улоге, док је за жене претежно резервисана улога мајке и супруге. Тако се, на пример, у уџбеницима за биологију и географију за осми разред основне школе, жене јављају ретко на илустрацијама и претежно су приказане како чувају децу (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010). Анализа уџбеника за социологију у оквиру исте студије показала је да су једине улоге у којој су жене бројније од мушкараца биле улоге мајке и супруге, као и да су оне биле доминантно представљене кроз кућне активности (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010). Исто тако, у готово свим анализираним читанкама за ниже разреде основне школе, без обзира на издавача, уочен је већи опсег занимања и професија у оквиру којих су приказани дечаци и мушкарци¹⁰ (Kožul, 2007; Ђериман и др., 2019). Чак и онда када су жене више од мушкараца заступљене на илустрацијама у професионалним улогама¹¹, оне су приказане претежно као учитељице, али при томе и даље остају наглашене њихове улоге у породици, као мајки и баки (Ђериман и др., 2019). Ретко се приказују у другим професионалним улогама, али када је то приказано, родно је стереотипно – оне су кројачице, медицинске сестре, продавачице и службенице на шалтеру (Kožul, 2007).

¹⁰ Од професионалних улога девојчица и жена често се понављају улоге: учитељице, краљице/царице, принцезе и пољопривреднице; док се дечаци и мушкарци срећу у много разноликијим занимањима и професијама, као што су: ојачари, ратари, сејачи, млинари, сликари, стражари, цареви, ратници, астронаути, ловци, књижевници, лекари, морнари, државници, верске вође/свештеници, и многа друга. (Ђериман и др., 2019). Такође, мушкарци се у знатно мањој мери приказују као очеви и деде, док жене преовлађују у улогама мајки и баки (Ђериман и др., 2019).

¹¹ Као што је пример читанке за први разред основне школе, издавача Нови Лојос.

Поред тога, поједине ауторке нагласиле су тенденцију ка „деперсонализацији“ женских ликова у уџбеницима, услед непотпуних и неодређених именовања приложених илустрација (Tasić, 2024, str. 321). Реч је, пре свега, о непрецизном именовању илустрација и слика на којима су приказане жене у уџбеницима за музичку културу од првог до четвртог разреда гимназије. За разлику од сликовних прилога који представљају мушкарце, а који су веома јасно описани (нпр. „Седећа статуа харфисте“), прикази жена уметница остају често родно неодређени (нпр. „Музичирање на лаути“) (Tasić, 2024, str. 322). Неусклађеност назива илустрација са приказима на њима, уочена је и у појединим уџбеницима за историју¹² (Јоргић, 2018).

Текстуални садржај – употреба родно сензитивног језика, истакнуте личности и тематска анализа

Подаци који се тичу анализе текста у споменутим радовима показују да је употреба родно осетљивог језика у највећем броју уџбеника ретко заступљена, док је најзаступљеније родно стереотипно изражавање. Родно стереотипни језик видљив је кроз описе слика: на пример, назив „лекар“ или „учитељ“ за слике које приказују жене у овим професијама (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010). Надаље, могуће га је уочити кроз различите описе и придеве који се јављају у вези са мушким и женским ликовима у тексту. У читанкама за српски језик за ниже разреде основне школе, највећи број придева који стоје уз женске ликове односи се на њихову „осећајност“, „брижност“, „плашљивост“, „пожртвованост“, „превртљивост“ и слично (Ђериман и др., 2019). С друге стране, придеви који се везују уз мушке ликове односе се на њихову „храброст“, „снагу“, „родољубивост“, „поштење“ и многе друге (Ђериман и др., 2019). Слично је и са читанкама за осми разред основне школе¹³, где су као позитивне психосоцијалне особине женских ликова у највећој мери истакнуте: „осећајност и саосећајност“ и „љубазност“ (Bašaragin i Savić, 2016). Иако су и мушкарци у истим читанкама у великој мери приказани као „осећајни и саосећајни“, њихове негативне особине су веома родно стереотипизирани (Bašaragin i Savić, 2016). Код мушкараца су, било да је реч о историјским личностима или о ликовима у тексту, наглашене особине попут „суровости“ и „насилности“, како у читанкама за осми разред, тако и у уџбеницима за историју за више разреде основне школе (Bašaragin i Savić, 2016; Јоргић, 2018).

Такође, у читанкама од првог до четвртог разреда основне школе уочљива је и тенденција ка употреби родно неутралног језика, међутим, његово коришћење је често измешано са родно осетљивим и родно стереотипним и дискриминаторним изражавањем (Ђериман и др., 2019). Због тога аутори ове студије истичу „родну недоследност“ језика уџбеника, сматрајући да због тога „не преноси ја-

12 Пример који је истакнут у раду издвојен је из уџбеника за седми разред основне школе, издавача Klett.

13 Читанка за српски језик (*Нови Логос*), читанка за српски као нематерњи (*Завод за уџбенике и наставна средства*), и читанка за мађарски језик (*Завод за уџбенике и наставна средства*).

сно принципе и знање о родној равноправности“ (Ђериман и др., 2019, стр. 86). Недоследност у коришћењу родно осетљивог језика примећена је и у уџбенику за Природу и друштво за трећи разред основне школе (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010). Наизменична употреба родно осетљивог и родно стереотипног језика некада је присутна и у оквиру исте реченице. У том смислу, сликовит је пример половишне употребе родно осетљивог језика из уџбеника за музичку културу¹⁴ за ђаке гимназије који гласи: „Шуманова жена Клара била је истакнута пијанисткиња и један од најпоузданијих интерпретатора његове музике, верни тумач његових идеја“ (Tasić, 2024, стр. 325). У уџбеницима за српски као матерњи и нематерњи језик примећен је већи број текстова у којима су мушки ликови главни (Bašaragin i Savić, 2016; Kožul, 2007; Ђериман и др., 2019), у једној читанци је пол главних ликова у чак 52% случаја мушки (Bašaragin i Savić, 2016). Самим тим, питања у читанкама су чешће о њима (26% питања о мушким напрема 15% о женским ликовима) (Kožul, 2007). У читанкама превладавају аутори текстова наспрам ауторки (Bašaragin i Savić, 2016; Ђериман и др., 2019). На пример, у анализираној читанци за српски језик за осми разред основне школе, текстови које потписују ауторке чине само 8% од укупног броја текстова у тој читанци (Bašaragin i Savić, 2016).

Поред тога, знамените личности представљене у уџбеницима за музичку културу, историју, социологију, и биологију – претежно су мушкарци (Јоргић, 2018; Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010; Tasić, 2024). Жене се, чак и као истакнуте личности, најчешће приказују у релацији са мушкарцима (очевима, сродницима, супрузима и слично) (Јоргић, 2018; Tasić, 2024). Упечатљив је и податак да у уџбенику за Устав и права грађана за четврти разред средње школе, потпуно изостају примери „жена научника, политичара, владара или судија“ (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010, стр. 97), док су у уџбенику за географију за осми разред основне школе, све наведене знамените и истакнуте личности мушког пола (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010). Напошетку, у појединим истраживањима указано је и на изостанак посебних тема и дефиниција у уџбеницима, које би омогућиле боље разумевање проблема родне равноправности (Stjepanović-Zaharijevski i dr., 2010; Ђериман и др., 2019).

Дискусија

Прегледом радова уочено је издвајање неколико кључних аспеката визуелног и текстуалног садржаја уџбеника, који могу утицати на пренос идеја и знања о родној равноправности. На тај начин су, у оквиру анализе визуелних садржаја уџбеника, издвојене три доминантне теме: 1) учесталост приказа мушких и женских ликова; 2) њихов квалитативни приказ; те 3) усклађеност илустрација са пратећим текстуалним описима. Такође, установљене су и четири теме које се

¹⁴ У питању је уџбеник *Музичка култура за гимназије* (2016), издавача Завод за уџбенике и наставна средства.

односе на анализу текстуалних садржаја уџбеника: 1) употреба родно осетљивог језика; 2) ауторство текстова; 3) приказ ликова у текстовима; и 4) истакнуте и знамените личности.

Подаци из готово свих укључених радова указују на неравномерну родну заступљеност на илустрацијама, при чему су мушки ликови знатно чешће приказани од женских. Поред тога, родна асиметрија је присутна и у начину на који су ови ликови визуелно представљени. Наиме, мушкарци се чешће јављају као активни, предузимљиви, професионално ангажовани, или у улогама ауторитета; док се жене у највећем броју случајева срећу у улогама мајки, домаћица, супруга и слично. Овакви прикази одражавају дубоко укоренено друштвено-културно разграничавање сфере приватног и јавног живота, где се прва изједначава са оним што је „природно“ и представља подручје унутар којег делује жена; док се друга везује за „свет културе“, резервисан за мушкарце (Ortner, 1983; Papić i Sklevicky, 1983). Стереотипизацији родних улога додатно доприноси и чињеница да је најзаступљенија професија у којој су се жене јављале на сликовним приказима, била учитељска. Ова професија обично се перципира као „женска“, јер се рад са ученицима/ама – поготово у нижим разредима основне школе – посматра као продужена улога мајке (Perlmann & Margo, 1995, prema Cortina & Roman, 2006), те се неретко сматра да жена кроз овај посао може остварити своју „природну“ потребу за конекцијом и саосећајношћу (James, 2010). Сужавање опсега професија у којима су женски ликови приказани, и њихово смештање у оквире занимања и послова која се стереотипно за њих и везују, може утицати на додатно продубљивање већ постојеће родне сегрегације на тржишту рада. Имајући у виду да илустрације у уџбеницима играју кључну улогу у начину на који ученици/е разумеју и памте информације (Živanović i dr., 2021), овакви прикази родних улога могу одредити формирање њихове идеје о припадности унутар одређених друштвених сфера.

Иако су визуелни делови уџбеника веома значајни за усвајање знања, они тек у комбинацији са текстом чине „кохерентну целину“, због чега језик представља важан чинилац „методичке функционалности уџбеника“ (Ранђеловић и др., 2022, стр. 6). У том смислу употреба родно осетљивог језика у уџбеницима није само лингвистичко или стилско питање, већ један од кључних елемената у постизању родне равноправности у образовању. Родно осетљив језик, према речима ауторки (Savić i dr., 2009, str. 7) представља: „термин којим се показује тежња да језик помогне у остваривању људских права кад су у питању женске или мушке особе“. Међутим, анализе текстуалних садржаја уџбеника у укљученим радовима показале су његову недоследну употребу¹⁵. Такође, запажено је и учестало коришћење родно дискриминаторног и родно стереотипног језика, које се најупечатљивије огледало кроз: употребу генеричког мушког рода именица;

¹⁵На овом месту важно је нагласити да су присутни и поједини примери добре праксе у употреби родно осетљивог језика, али ни у једном уџбенику у прегледаним радовима није забележена потпуна конзистентност у његовом коришћењу.

описе и епитете који се односе на мушке, односно женске ликове; као и сугестивним тоном и/или суптилним коментарима који се прожимају кроз текст. Иако је овим прегледом обухваћен широк временски период истраживања, чини се да се ситуација по наведеним питањима није значајно мењала. Слична оцена изнета је и у *Националној стратегији за родну равноправност за период од 2021. до 2030. године* (одељак 5.1.2.1) у којој се наводи да: „Иако се бележи извесан напредак на плану уродњавања образовања, оно је, у целини посматрано, још увек недовољно родно сензибилисано (...)“. Досадашњи извештаји показали су да наставни садржаји и уџбеници нису ревидирани у циљу отклањања родних стереотипа, дискриминаторних садржаја и дискриминаторног језика (Beker i dr., 2024).

Последице овог проблема могу бити многоструке. Подаци показују да родна пристрасност и дискриминација у уџбеницима може значајно ограничити ученичке амбиције, али и утицати на њихово понашање и развој ставова према мушкарцима и женама (Blumberg, 2008; Lee, 2014; Qiu & Yoke, 2024). Код девојчица, ово се може огледати у нижим достигнућима, самопотцењивању и мањку самопоштовања у појединим областима рада; док дечаци могу преценити своје потенцијале, али и доживети притисак у виду одабира каријере у областима које нису „феминине“ (Blumberg, 2008; Qiu & Yoke, 2024). Поред тога, недовољна заступљеност знаменитих и истакнутих жена има негативне ефекте на формирање слике о себи, тежње и мотивацију код девојчица (Mburu & Nyagah, 2012). Изостављање доприноса жена у различитим сферама деловања (као што су наука, уметност, политика...), феномен је који се у литератури назива још и „нулти курикулум“, а може навести ученике/це на закључак да су ови ангажмани мање вредни од оних који се везују за мушкарце (Domović, 2015).

Закључак

У овом раду пружен је сажет преглед резултата домаћих истраживања у којима је извршена анализа родне осетљивости уџбеника за основу и средњу школу. Уочено је присуство одређених аспеката визуелног и текстуалног садржаја уџбеника који су претежно родно неосетљиви, а затим су представљене импликације које такав тип скривеног курикулума може имати на даље формирање ставова и понашања ученика/ца. Иако се у неким уџбеницима примећују изузеци, чини се велики део уџбеника није у довољној мери интегрисао принципе родне сензитивности, без обзира на то што је 2021. године усвојен Закон о родној равноправности (2021), али и други документи (Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности, 2009; Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, 2021; Конвенција о елиминисању свих облика дискриминације жена, б.д.) који јемче да се у оквиру домаћег образовања укључи родна димензија.

Ово прегледно истраживање носи одређена ограничења. Наиме, анализирани уџбеници писани су и коришћени у дугом периоду од скоро 20 година,

те су проистекли из различитих планова и програма наставе и учења. С тим у вези, ови уџбеници такође су посредно производи различитих образовних реформи и покрета (нпр. либерализација тржишта уџбеника 2009. године). Затим, због ограниченог приступа литератури анализирани су радови из различитих образовних области, али не и свих издавачких кућа. Наведена ограничења могу служити као помоћ при формулисању тема будућих радова у овој области. Такође, потенцијални узрок родне (не)осетљивости савремених уџбеника видимо у неисцрпности Стандарда квалитета уџбеника (Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби, 2018). Нигде у оквиру овог правилника не помиње се питање рода, родно осетљивог језика или родне репрезентације ликова у уџбенику. Стога се примећује потреба за освежавањем уџбеничких образовних политика, не би ли се родна равноправност (наспрот родној дискриминацији) укључила у садржај скривеног курикулума. Надамо се да овај преглед литературе може користити у савременој анализи уџбеника, али потенцијално и при усмеравању праксе у правцу повећане бригае о родној сензитивизацији уџбеника у Србији.

Литература

- Бабовић, М. и Петровић, М. (2021). *Индекс родне равноправности у Републици Србији 2021: Дијигитализација, будућности рада и родна равноправност*. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије. Завод за унапређивање образовања и васпитања [ЗУОВ]. (б. д.). *База уџбеника и наставних средстава*. <https://zuov.gov.rs/baza-udzbenika-i-nastavnih-sredstava/>
- Закон о родној равноправности (2021). *Службени гласник РС*. Бр. 52/2021. <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-rodnoj-ravnopravnosti.html>
- Јоргић, К. З. (2018). Родни стереотипи у образовању – анализа основношколских уџбеника историје. *Методички видици*, 9(9), 321-336. doi: <https://doi.org/10.19090/mv.2018.9.321-336>
- Комитет за елиминисање дискриминације жена (2019). *Закључна заједжања у вези са Четвртим периодичном извештајем Републике Србије*. <https://minlmpdd.gov.rs/wp-content/uploads/2024/07/16CEDAW-Zakljucna-zapazanjaSRB3.pdf>
- Конвенција о елиминисању свих облика дискриминације жена (б.д.). <https://minlmpdd.gov.rs/wp-content/uploads/2024/07/2Konvenicja-o-eliminisanju-svih-oblika-diskriminacije-zena3.pdf>
- Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности (2009). *Службени гласник РС*. Бр. 15/2009. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2009_03/t03_0030.htm

- Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби (2018). *Службени гласник РС*. Бр. 42/2016-11, 45/2018-40 <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2016/42/4/reg>
- Ранђеловић, Б., Стевановић, Ј. и Лазаревић, Е. (2022). Како ученици петог разреда основне школе разумеју језик уџбеника математике? *Зборник Института за истраживања, 54*, 5-26. doi: <https://doi.org/10.2298/ZIPI2201005R>
- Стакић, М. М. (2017). Анализа истраживања родне осетљивости уџбеника за српски језик. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 483-495. doi: 10.5937/nasvas1703483S.
- Стјефановић-Захаријевски, Д. (2011). Родна социјализација и друштвена промена. *Социолошки годишњак*, 6(1), 41-54.
- Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (2021). *Службени гласник РС*. Бр. 63. <https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2021/63/1/reg>
- Стратегија за родну равноправност за период од 2021. до 2030. године (2021). *Службени гласник РС*. Бр. 103/2021. <https://www.rodnaravnopravnost.gov.rs/sr/dokumenti/strategije-i-akcioni-planovi/nacionalna-strategija-za-rodnu-ravnopravnost-za-period-2021>
- Ђериман, Ј., Стефановић, Ј., Гламочак, С. и Королија, М. (2019). *Родна анализа наставних програма и уџбеника за српски језик од првој до четвртој разреда основне школе*. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије.
- Andersen, M. L. (2014). *Thinking About Women: Sociological Perspectives on Sex and Gender* (10th ed.). London: Pearson.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: Rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagoška Istraživanja*, 10(2), 265-283.
- Bašaragin, M. i Savić, S. (2016). Rodnoosetljiva analiza čitanki za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernalni i mađarski jezik. *Zbornik Odseka za pedagogiju* (25), 75-97. doi: 10.19090/zop.2016.25.75-97.
- Beker, K., Janjić, B. i Čović, A. (2024). *Izveštaj o pravima žena i rodnoj ravnopravnosti u Srbiji za 2023. godinu*. Pančevo: Udruženje građanki Femplatz. https://femplatz.org/library/reports/2024-03-19_PreneraZena_2023_SR.pdf
- Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects*, 38, 345-361. doi: 10.1007/s11125-009-9086-1
- Cassese, E. C., & Bos, A. (2013). A hidden curriculum? Examining the gender content in introductory-level political science textbooks. *Politics and gender*, 9(2), 214-223. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000068>
- Cortina, R., & Román, S. S. (2006). Introduction. In R. Cortina, & S. S. Román (Eds.), *Women and Teaching - Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 1-20). New York: Palgrave Macmillan.
- Ćeriman, J. S. (2019). *Rodna socijalizacija dečaka u porodicama u savremenoj Srbiji: istraživanje stavova i vaspitnih praksi roditelja* [Doktorska disertacija, Filozofski

- fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/11666?locale-attribute=sr>
- Cheng, L. F., & Yang, H. C. (2015). Learning about gender on campus: An analysis of the hidden curriculum for medical students. *Medical Education*, 49(3), 321-331. <https://doi.org/10.1111/medu.12628>
- Ćopić, S. (2016). *Rodna ravnopravnost u Srbiji: stanje i perspektive*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Domović, V. (2015). Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma. U B. Baranović (Ured.), *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (str. 49-63). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Donovan, C., Gangoli, G., King, H., & Dutt, A. (2023). Understanding gender and sexuality: The hidden curriculum in English schools. *Review of Education*, 11(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3440>
- Foran, S., Virdee, G., & Rames, V. (2010). *Rodna ravnopravnost u obrazovanju i kroz obrazovanje: INEE Džepni vodič za rodnu problematiku*. Ženeva: INEE.
- Gavrilović, D. (2024). *Statistički godišnjak Republike Srbije, 2024*. Beograd: Republički zavod za statistiku. <https://www.stat.gov.rs/publikacije/publication/?p=15984&tip=2>
- Giroux, H., & Penna, A. (1983). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In H. Giroux, & D. Purpel (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (pp. 100-121). Berkeley, Calif: McCutchan Publishing Corporation.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses, A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Hernández, Ma. D. R. N., González, P. I. R., & Sánchez, S. V. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education*, 04(12), 89-92. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2013>
- Hoominfar, E. (2021). Gender socialization. In W. L. Filho et al. (Eds.), *Gender equality* (pp. 645-654). Cham: Springer International Publishing.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Jackson, P. W. (2009). *Life in classrooms: Reissued with a new introduction*. New York: Teachers College Press.
- James, J. H. (2010). Teachers as mothers in the elementary classroom: negotiating the needs of self and other. *Gender and Education*, 22(5), 521-534. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250903519436>
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2008). The informal curriculum on gender identity. In A. Ross, & P. Cunningham (Eds.), *Reflecting on identities: research, practice and innovation* (pp. 531-540). London: CiCe.
- Kolin, M. (2008). Postsocijalističke promene položaja žena na tržištu rada u Srbiji. *Genero: časopis za feminističku teoriju i studije kulture*, (12), 23-46.

- Kožul, M. (2007). *Udžbenik-nastavnik: Rodni stereotipi u udžbenicima srpskog kao nematernjeg jezika i uloga nastavnika u njihovom održavanju/prevazilaženju* [Magistarski rad, Asocijacija centara za interdisciplinarne studije i multidisciplinarne studije i istraživanja Univerziteta u Novom Sadu]. Ženske studije. https://www.zenskstudije.org.rs/pdf/master_magistarski/marija_kozul_magistarski.pdf
- Kretchmar, J. (2011). Gender socialization. In *Sociology reference guide: Gender roles & equality* (pp. 41-52). Pasadena, California: Salem Press.
- Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>
- Mburu, D. N., & Nyagah, G. (2012). Effects of gender role portrayal in textbooks in Kenyan primary schools, on pupils academic aspirations. *Problems of Education in the 21st Century*, 47, 100-109.
- Mršević, Z. (1999). *Rečnik osnovnih feminističkih pojmova*. Beograd: IP Žarko Albulj.
- Ortner, Š. (1983). Žena spram muškarca kao priroda spram kulture? U Ž. Papić i L. Sklevicky (Prir.), *Antropologija žene* (str. 152-184). Beograd: Prosveta.
- Papić, Ž., & Sklevicky, L. (1983). Predgovor. U Ž. Papić i L. Sklevicky (Prir.), *Antropologija žene* (str. 5-35). Beograd: Prosveta.
- Qiu, Z. Y., & Yoke, S. K. (2024). The Impact of Gender Stereotypes in Children's Picture Books on Children: A Review. *International Journal of Academic Research in Bussiness and Social Sciences*, 14(8), 2118-2130. doi: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i8/22208>
- Savić, S., Čanak, M., Mitro, V. i Štasni, G. (2009). *Rod i jezik*. Novi Sad: Ženske studije i istraživanja i Futura publikacije.
- Stanković, B. (2018). Programirati kao devojčica: Rodne razlike u računarstvu. U *Primena slobodnog softvera i otvorenog hardvera PSSOH 2018* (str. 24-27). Beograd: Elektrotehnički fakultet. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1411193>
- Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović, D. i Petrušić, N. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj.
- Tasić, N. (2024). Predstavljanje identiteta žena u gimnazijskim udžbenicima za predmet muzička kultura u Srbiji. U N. Crnjanski (Ured.), *Identitet umetnice u srpskoj modernoj umetnosti = The Identity of Female Artist in Serbian Modern Art* (str. 314-331). Novi Sad: Akademija umetnosti. doi: https://doi.org/10.18485/uns_arsfid.2024.ch19
- Yang, C. C. R. (2016). Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses of gender in two Hong Kong primary English Language textbook series. *Gender and Education*, 28(5), 674-692. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1103839>.
- Ždralović, A. (2019). Rodna socijalizacija: odgoj i obrazovanje. U S. Gavrić i A. Ždralović (Prir.), *Rodna ravnopravnost: Teorija, pravo, politike. Uvod u rodne*

studije za studentice i studente društvenih nauka u BiH (str. 231-243). Sarajevo Open Centre.

Živanović, S., Perućica, R., & Kalajdžić, O. (2021). Representation of Illustrations in Primary School Textbooks. *Nastava i vaspitanje*, 70(3), 319-332. doi: <https://doi.org/10.5937/nasvas2103319Z>.

THE HIDDEN CURRICULUM OF GENDER IN SERBIAN TEXTBOOKS

Abstract: Many documents in the Republic of Serbia mention gender equality as one of the key concepts and goals of education. However, the literature draws attention to the school as the place of gender inequality reproduction. Textbooks are primary instruments for transmitting both formally prescribed content, as well as implicit messages, including those related to gender. Among other things, various gender stereotypes and inequalities can be reinforced and maintained in this way. The implicit content conveying gender messages is referred to as the hidden curriculum of gender, which, although implicit, can influence students' behavior and the development of their attitudes toward men and women. The aim of this paper is to provide a systematic review of contemporary research of gender sensitivity in textbooks for primary and secondary schools. To determine the presence of implicit gender messages in Serbian textbooks, a literature analysis of papers written in the period 2006-2025 was conducted. The analysis included six studies about textbooks for primary and secondary schools which focus on the gender dimension, and the data were categorized with regard to the textual or visual representations. The analyzed material reveals a lower representation of women (visually and thematically) in textbooks, a clear stereotyping of the roles of women through the family sphere and men through the professional sphere, as well as a general lack of gender-sensitive language. The authors emphasize the importance of textbooks as sources of gender (in)equality and provide recommendations for further research.

Keywords: textbooks, gender dimension of textbooks, gender equality, gender socialization, hidden curriculum, hidden curriculum of gender

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

АНА ЂОРЂЕВИЋ¹

Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 004.4:37.091.3

BIBLID: 0353-7129, 30(2025)1, p.85-94

DOI 10.5937/norma30-56407

ИГРА „БЕКСТВО ИЗ СОБЕ“ КАО ИНОВАТИВНО НАСТАВНО СРЕДСТВО

Резиме: Савремена настава захтева ученика као активног учесника у наставном процесу. Један од изазова са којима се наставници сусрећу је управо мотивација ученика за учење. Игра, као активност блиска деци, може бити изузетно наставно средство уколико је прилагођена циљевима наставе и учења. „Бекство из собе“ је популарна игра заснована на тимском раду, откривању трагова и решавању загонетки како би се побегло из закључане просторије у предвиђеном времену, што подразумева одређену дозу мистерије и уживљавања у причу. Могуће ју је креирати у просторији, али и у дигиталном формату. Наставници широм света препознали су могућности примене ове игре у настави и бенефите које доноси. Циљ овог рада је да представи концепт саме игре, као и њене бенефите ако се на правилан начин користи у настави. Из релевантне литературе изабрани су примери примене ове игре у настави. Осим што захтева сарадњу и тимски рад, ова игра утиче и на развој вештина попут решавања проблема, логичког и критичког мишљења, креативности, анализе података, а због приче, која је саставни део игре, развија машту, а уз то може опонашати и реалне животне ситуације и тако захтевати од ученика да се у њима снађу. Оно што би могло бити препрека наставницима да је користе у настави је време потребно за креирање игре и загонетки, као и ресурси које најчешће сами обезбеђују. На основу увида у литературу закључено је да ова тема код нас још увек није довољно истражена и поред свих потенцијала које нуди, те овај рад може бити полазиште за будућа истраживања.

Кључне речи: „Бекство из собе“, дидактичке игре, учење засновано на игри, иновативна настава

Увод

У ери рачунара, интернета, паметних телефона и сатова, таблета и апликација, тешко је децу приволети књизи, читању и школи. Пажњу им заокупља-

¹ ana.djordjevic2869@gmail.com

ју визуелне и аудио-визуелне представе појава и предмета. Брзо се засите свега што им је доступно, те је неопходно бити флексибилан, креативан и иновативан наставник како би наставни процес био успешан. Осим знања, школа треба да допринесе и развоју свеукупних потенцијала ученика. Игра је активност која је блиска деци, којој се радо препуштају, у којој уживају и која доприноси стицању знања, вештина, развоју способности потребних за живот (Стојановска, 2019) и која је применљива у настави. Иако игра постоји још од Старе Грчке (Frost et al., 2012) и Старог Рима (Whitebread et al., 2012), у другачијем облику од оног нама познатог, њена примена у настави још увек се сматра иновацијом. Претпоставља се да је то због тога што је неопходно прилагодити је наставној јединици, старости ученика, њиховим предзнањима и могућностима, а поред тога игра мора имати јасно постављен циљ, те изискује много времена и труда за планирање. Игре које испуњавају ове услове зову се *дидактичке игре* (Минић и Јовановић, 2018; Стојановић, 2011), а сем њих у настави се користи и метода игре, односно *игролика наставља* (Михаиловић и Николић, 2019; Mirković, 2007).

Како савремена настава захтева ученика као активног учесника у наставном процесу, највећи изазов наставницима представља управо мотивација ученика за учење. Игра је снажно мотивационо средство (Михаиловић и Николић, 2019; Минић и Јовановић, 2018; Мирковић и Николић, 2017) и може се применити „у свим етапама активности и наставног часа, првенствено због количине информација којима је наставни процес данас оптерећен и које ученици треба да усвоје на брз и ефикасан начин“ (Минић и Јовановић, 2018, стр. 280). Такође, ученици првог разреда основне школе тешко се прилагођавају предметно-часовном систему и треба им често пружати могућности да уче кроз игру (Копас-Вукашиновић, 2006).

Игре су значајне за физички, когнитивни, социјални, језички развој деце (Frost et al., 2012; Копас-Вукашиновић, 2006; Минић и Јовановић, 2018; Стојановић, 2011; Шефер, 2012), интелектуални (Копас-Вукашиновић, 2006; Минић и Јовановић, 2018) и емоционални (Стојановић, 2011), као и за подстицање њихових креативних потенцијала (Шефер, 2012). Учење засновано на игри, такође, може да развија и кључне вештине (eng. *soft skills*²) као што су критичко мишљење, комуникацијске вештине, вештине решавања проблема, тимски рад, емпатија, радна етика, самопоуздање, управљање временом, одговорност, интегритет и слично (Manojlovic, 2021).

Једна од игара која је постала популарна у свету, али и у Србији, је „Бекство из собе“ (eng. *escape room*), код нас често превођена и као *соба деклџа* или

2 Кључне вештине су оне које су у основи успеха у школи или на послу попут истрајности, мотивације, самоконтроле. Обухватају ставове, понашања и стратегије (Manojlovic, 2021). Јављају се у литератури као *вештине карактера* (Marshall et al., 2017; Zamarro et al., 2016), *вештине 21. века* (Binkley et al., 2012), *радне вештине* (Cournoyer, 2016), *вештине за друштвени напредак* (OECD, 2017).

соба за декстиво. Концептом који захтева решавање одређених загонетки и проналажење кодова у одређеном временском периоду, постала је инспиративна и наставницима за примену у настави. Циљ овог рада јесте да представи концепт ове игре, могућности њене примене у настави, као и предности и ограничења.

Игра „Бекство из собе“ у настави

„Бекство из собе“

Како објашњава Николсон [Nicholson], „Бекство из собе“ је тимска игра у којој играчи откривају трагове, кодове, решавају загонетке и извршавају задатке у једној или више просторија како би постигли одређени циљ (обично да побегну из те просторије) у ограниченом временском периоду, најчешће 60 минута (Nicholson, 2015). „Учесници су закључани у просторији која симболизује затворено место (замак, гусарски брод, итд.), где морају заједно да истраже и реше загонетке које ће им омогућити да побегну за ограничено време“, истиче Голић (Golić, 2022, str. 2200). Често су тематски оријентисане попут учioniце, лабораторије, решавање детективских случајева или инспирисане популарним књигама или филмовима попут серијала *Хари Потер* или *Господар ђвртенова*. Пре почетка игре, тим добија инструкције од модератора који помоћу камера прати тим током трајања игре, а по потреби може давати додатне инструкције.

Како би успешност тима и његова мотивација били на одговарајућем нивоу, веома је важно да *соба* што реалније приказује задату тему и омогући играчима *ураћање* у игру (Veldkamp et al., 2020). Она има задатак да играче увуче, намами у причу, да *прећу* из свог стварног контекста у контекст игре (Veldkamp et al., 2020), да их подстакне на решавање загонетки и откривање трагова, да одржи мотивацију током трајања игре. Према Николсону (Nicholson, 2015), прва документована *игра декстива* (eng. *escape game*) настала је у граду Кјото у Јапану 2007. године за тим од пет или шест играча. У периоду 2012-2013. године, ова врста игара проширила се по Азији, затим и по Европи, Сједињеним Америчким Државама, Канади и Аустралији (Nicholson, 2015).

Сви задаци или проблеми које је потребно решити називају се *зајонетке*. Оне се могу распоредити у неколико категорија: *когнитивне зајонетке* – користе вештине размишљања и логику играча; *физичке зајонетке* – захтевају манипулацију предметима не би ли се превазишао неки изазов (на пример пузање кроз ласерски лавиринт); *метазајонетке* – последња загонетка у игри која је често повезана са нарацијом (Veldkamp et al., 2020). Метазагонетка решава се комбиновањем делова или трагова/ кодова прикупљених решавањем когнитивних и физичких загонетки (Wiemker et al., 2015). Чини се да когнитивне загонетке преовлађују (Wiemker et al., 2015).

„Бекство из собе“, на основу редоследа решавања загонетки, може бити различитог типа. Према Николсону³ (Nicholson, 2015, p. 17), постоје четири модела организације: модел заснован на путањи, секвенцијални, отвореног типа и хибридни модел који је комбинација два или више модела. *Модел заснован на џу-џањи* чини истовремено неколико различитих путањи загонетки (више низова загонетки које се решавају редом, а решење сваке представља кључ за отварање наредне). Решења свих загонетки доводе до решења метазагонетке која отвара врата собе. Предност ове структуре је у томе што различити чланови тима могу истовремено да раде на различитим путањама загонетки. *Секвенцијални модел* чини низ загонетки које су повезане тако да се решавањем једне откључава наредна и поступак се понавља док се не реши и последња која доводи до бекства из собе. Организација загонетки које припадају *моделу отвореног џиџа/структуре* даје могућност играчима да истовремено решавају више различитих загонетки које нису међусобно условљене. Решење сваке појединачне загонетке део је решења метазагонетке. Постоје две врсте *хибридног модела*. Код прве врсте тим може почети са неколико загонетки представљених у низу (секвенцијални модел), а затим се игра отвара ка моделу заснованом на путањи како тим улази у замишљени ток собе. Тим може почети и са отвореним моделом или моделом заснованим на путањи, а затим загонетке постају мање, али све изазовније како се ближи крај игре. Други хибридни модел је пирамидална структура која почиње вишеструким моделима заснованим на путањама које имају своје метазагонетке. Свака од тих метазагонетки започиње посебан низ загонетки (секвенцијални модел), а решења низова воде до мета-мета загонетке чијим решавањем се игра завршава.

Вимкер, Елумир и Клер [Wiemker, Elumir & Clare] наводе сличне моделе организације решавања загонетки: линеарну путању, отворену путању и вишелинеарну, односно мултилинеарну путању (Wiemker et al., 2015). Код *линеарног модела* загонетке се морају решавати по реду јер решење једне загонетке откључава наредну. С обзиром на то да га одликује уграђена структура за вођено искуство, овакав модел играчима је лакши за решавање, као и за дизајнирање саме *собе за бекство*. Негативна страна је та што се напредак игре ослања на једну загонетку, и ако то може да ради само једна особа, онда то значи да остатак тима не ради ништа. *Модел отвореног џиџа* подразумева да се загонетке могу решавати било којим редоследом. Решења свих загонетки заједно представљају решење коначне, односно метазагонетке. Овај модел је погодан за веће тимове јер играчи могу истовремено решавати различите загонетке, али је недостатак тај што не постоје јасне индикације одакле почети. *Мултилинеарна џуџања* представља низ од неколико линеарних путањи које се могу решавати паралелно. Могуће је имати више путања које се укрштају или путања које имају различите крајње тачке. Сви путеви могу бити отворени за играче од почетка игре или се могу открити током игре, било да се ради о временски ограниченом ефекту, било о решењима других путева слагалице.

3 За сваки модел постоји графички приказ у наведеном Николсоновом раду (Nicholson, 2015, p. 17-18).

„Бекство из собе“ као дидактичка игра

Како је „Бекство из собе“ постајало све популарније у свету и код нас, код наставника широм света јавила се идеја да ову игру користе у настави. Својом креативношћу, способношћу и упорношћу успели су да једну комплексну игру прилагоде специфичним условима, различитој старости ученика и циљевима наставе, са ограниченим средствима, најчешће сопственим. Управо средства су и била мотив да осмисле и концепт ове игре у виртуелном простору, као *дигитално бекство из собе*. Ово је било нарочито корисно у времену пандемије коронавируса када су образовне установе биле затворене, а настава пренета у дигитални простор и одвијала се на даљину.

Примена игре „Бекство из собе“ у настави почиње 2017. године (López-Pernas et. al., 2021, према Manojlović i Kovasc, 2024, str. 56) и до данас је актуелна. Користи се на свим нивоима образовања – од млађих разреда основне школе до факултета, а њен образовни потенцијал је и даље предмет истраживања научника који се баве образовањем (Manojlović i Kovasc, 2024).

Поред основног и најважнијег задатка наставника да загонетке и проблеме које је потребно решити прилагоде узрасту, циљевима наставе и наставне јединице, као и типу часа, потребно је и уредити техничке специфичности, попут просторије у којој ће се одвијати игра (уколико је стандардан тип игре у питању) или употребе различитих дигиталних алата при креирању дигиталне верзије игре. У оба случаја од наставника се очекује да поседује одређене дигиталне компетенције, као и да самостално обезбеди технику и материјале који ће бити употребљени. Подједнако је битно и да постоји баланс забаве и учења како би образовна игра била ефикасна (Manojlovic, 2021).

Припрема стандардног „Бекства из собе“ сложенија је од дигиталног. Осим што је неопходно уредити саму просторију да омогући ученицима уживљавање у игру, она захтева и технику попут камера, микрофона, звучника и додатне просторије из које ће наставник/ модератор посматрати ток игре и по потреби давати додатна упутства или смернице. Такође, веома је важно направити и тестирање игре са групом учесника сличних предиспозиција и карактеристика као она којој је игра намењена (Eukel & Morrell, 2021). Ово је неопходно како би се утврдило да ли су загонетке довољно јасне, прилагођене на прави начин ученицима одређене старосне доби, испуњавају ли постављене циљеве, да ли ток игре тече онако како је планирано или постоје потешкоће, као и да ли техника функционише како треба, јер техника често може бити непредвидива.

И дигитално „Бекство из собе“ захтева технику попут рачунара или лаптопа. Уз то, неопходно је да наставник поседује одређене дигиталне компетенције како би могао да креира игру, што се очекује и од ученика како би могли да приступе игри и играју је без помоћи одрасле особе, односно наставника. Често се користи више различитих дигиталних алата. Као и код стандардног „Бекства из собе“ у просторији, и код дигиталног, треба направити атмосферу, причу, пот-

крепљену фотографијама и/ или звуковима који би потпомогли уживљавање у игру. Предности дигиталног облика су у томе што више тимова може играти у исто време, када постоји више рачунара наставницима је потребно мање ресурса, а може се користити и приликом наставе на даљину. Код стандардног „Бекства из собе“ највеће ограничење је то што у једној просторији може бити само један тим од пет или шест играча.

Примери примене игре „Бекство из собе“ у настави

Како Манојловић наводи, у Музичкој школи у Суботици 4. септембра 2020. године организована је едукативна соба за бекство и то стандардна, физичка (Манојловић, 2021). Кабинет за информатику организован је и опремљен за ову намену. Учествовали су матуранти те школе. Спроведена је прво тест-соба у којој су учествовала три члана – једна ученица и два ученика. Иако је дошло до техничких потешкоћа које су успориле игру, она је у основи добро прошла и све загонетке су успешно решене. Било је предвиђено да се игра један сат, али је игра трајала 72 минута, што је било прихватљиво с обзиром на то да је то била тест фаза. По завршетку игре урађен је интервју са учесницима који су изнели импресије и указали на потешкоће на које су наилазили. Ово је било значајно организаторима, који су, користећи те повратне информације, унапредили игру пре него што је у просторију ушла друга група. Пауза између група била је два сата.

Друга група је на почетку обавештена да звучник не ради и да треба чешће да проверавају прозор за ђаскање на рачунару. Игру је започело пет учесника, али је један убрзо морао да је напусти, тако да су до краја играла четири учесника. Било им је потребно 65 минута за решавање свих загонетки. Две групе су се разликовале по томе што друга није решавала загонетке у низу, већ је имала могућност да прескаче загонетке и касније се враћа на оне које није решила. И ова група је интервјуисана након игре, па се и на основу њихових запажања радило на унапређењу игре.

Марина Стојановска у раду о „Бекству из собе“ као иновативном приступу подстицању креативности у настави наводи пример загонетки које се тичу наставе хемије, прецизније периодног система елемената (Стојановска, 2019). Дато је девет загонетки/задатака различитог типа. Кроз овакве активности ученици савладавају појмове на начин који се разликује од традиционалног и тиме се ствара позитивна атмосфера за учење. Увежбавање приступа заснованог на игри и тимском раду омогућава развој вештина важних за сваког ученика, а истовремено представља и интелектуални изазов. Такав приступ није замена за класичну наставу присутну у нашим школама, већ представља допуну и „оживљавање“ наставе⁴ (Стојановска, 2019, стр. 147).

4 У оригиналу: „Преку вакви активности учениците ги совладуваат концептите на начин кој се разликува од традиционалниот, а тоа создава позитивна атмосфера за учење. Практикувањето на пристапот базиран на игра и тимска работа овозможува развој на вештини важни за секој ученик,

Учитељица Радмила Шоргић, запослена у издвојеном одељењу ОШ „Бранко Радичевић“ у насељу Бусије, организовала је дигитално „Бекство из собе“ под називом *Изађи из виртуелне учионице и уживај у природи* током наставе на даљину са ученицима који су у том тренутку били други разред. Тема собе била је *Разноврсности природе* из наставног предмета Свет око нас и представљала је систематизацију градива. Направила је корелацију и са музичком културом, српским језиком и математиком. Игру је креирала у дигиталном алату *ThingLink*. Ученици су се нашли у једној виртуелној учионици. Кроз целу просторију постављене су фотографије/ панои (као и у свакој учионици), видео-снимак, дигитална књига креирана у алату „StoryJumper“ и игре креиране алатима „LearningApp“, „Scratch“ и „BookWidget“. У Google упитнику направљен је кључ на ком је требало унети шифру коју су добијали после сваког успешно решеног задатка (Šorgić, 2021). Ученици су имали 60 минута за решавање девет загонетки попут осмо- смерки, слагалица, повезивања и слично. По решавању сваке појединачне загонетке добијао се одређени код који су унесли на крају игре редоследом који је задат фотографијама загонетки. Уколико је код тачан, напуштали су просторију, уколико није, решавали су задатак поново док не добију тачан код. Сви ученици успешно су завршили игру и имали су позитивне коментаре.

Предности и ограничења примене игре „Бекство из собе“ у настави

Оно што издваја ову игру од већине других игара јесу управо способности које се кроз њу развијају. Осим што захтева тимски рад и тиме утиче на развој социјалних вештина, односно друштвених компетенција (Manojlović i Kovasc, 2024), она у великој мери утиче и на мотивацију ученика захваљујући причи која је прати и мистерији при откривању трагова и решавању загонетки. „Образовне собе за бекство су изузетни примери активног учења, јер ученици морају интерговати с различитим елементима и разумети како решити различите загонетке“ (Manojlović i Kovasc, 2024, str. 56). Могу се прилагодити било ком наставном плану и програму и тако постати атрактивно окружење за учење (Neumann et. al., 2020). Својом концепцијом захтевају, а самим тим и развијају код ученика и вештине решавања проблема, критичко мишљење, логичко размишљање, машту (Manojlović i Kovasc, 2024). Такође, ова игра утиче и на развој техничких и кључних вештина, односно „тврдих“ и „меких“ (eng. *hard and soft skills*)⁵, а често може и да симулира одређене животне ситуације (Brooks-Buza et. al, према Manojlović i Kovasc, 2024, str. 57). Ако се добро и детаљно планира, ова игра може се прилагодити ученицима свих старосних доби, па и ученицима првог разреда основне

а истовремено претставува и интелектуален предизвик. Ваквиот пристап не е замена за класичното поучување присутно во нашите училишта, туку претставува надополнување и „оживување“ на часовите“ (Стојановска, 2019, стр. 147).

5 Техничке вештине су оне које су специфичне за обављање неког посла попут анализе података, програмирања, познавања страних језик и слично, док су кључне вештине емпатија, критичко мишљење, прилагођавање, тимски рад, решавање проблема и слично.

школе. Оно што је, такође, веома важно је то што може интегрисати више наставних предмета.

Иако би се на први поглед рекло да је игра „Бекство из собе“ идеално иновативно наставно средство, посебно када се имају у виду изнети бенефити, треба напоменути да постоје и одређена ограничења, односно недостаци. Веома је захтевно осмислити концепт игре, причу, трагове и загонетке, као и сам простор, било физички (ако је предвиђено да се игра у просторији), било дигитални. Свака дидактичка игра мора бити прилагођена програмима наставе и учења, као и старости ученика. Такође, мора имати одређен образовни и/ или васпитни циљ. Узимајући све у обзир, за планирање и реализацију игре „Бекство из собе“ у настави наставнику је потребно доста времена и поседовање одређених способности и вештина попут креативности, сналажљивости, дигиталне писмености, критичког и логичког мишљења и слично. Такође, оно што је можда и највећа препрека са којом се наставници сусрећу када је овакав тип наставе у питању јесу средства неопходна за реализацију (новац за материјале, техника – рачунари, микрофони, звучници, камера, стабилна интернет веза и друго), а најчешће су принуђени да сами све финансирају (Manojlović i Kovasc, 2024).

Закључак

Савремена школа у наставном процесу делимично преноси активну улогу наставника на ученика, при чему наставник усмерава, прати и евалуира процес учења. Да би ученици преузели ову улогу неопходно их је усмеравати и мотивисати за рад. Дидактичке игре, нарочито оне које захтевају употребу информационо-комуникационе технологије и кроз које ученик није свестан самог процеса учења, у великој мери јесу мотивишуће. Таква је и игра „Бекство из собе“, која се у свету појавила 2017. године, а и код нас постаје све популарнија.

Заснована на тимском раду проналажења трагова и решавања загонетки у одређеном временском периоду, ова игра пружа много бенефита процесу образовања и васпитања. Поред тога што развија тимски дух и сарадњу, она утиче и на развој логичког и критичког мишљења, решавање проблема, маште и креативности. Прилагодљива је ученицима различите доби, различитим наставним јединицама, као и типовима часова. Игра се јавља у две варијанте, физичкој (игра се у посебној просторији) и дигиталној, те се може користити и за наставу на даљину. Основни недостаци су време које је потребно за припрему, ресурси (које најчешће финансирају сами наставници), као и ограничен број учесника.

Узимајући све у обзир, игра „Бекство из собе“ као иновативно наставно средство пружа много могућности наставницима. Осим што наставу чини интересантнијом, знања стечена кроз њу су трајнија, а уз то утиче и на развој општих међупредметних компетенција што представља један од циљева институционалног образовања и васпитања. Претрагом домаће литературе, користећи се Српским цитатним индексом (SCIndex) и Кобисом (Cobiss), дошло се до закључка да

је на нашим просторима спроведен мали број истраживања о примени ове игре у настави. Због позитивног утицаја који има на процес учења и трансфер знања, препорука је да се овој теми посвети више пажње у будућим истраживањима савремене наставе, иновација у настави, као и дидактичких игара.

Литература

- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(1), 174-187. doi: 10.2298/ZIP10601174K
- Михаиловић, Б. и Николић, И. (2019). Утицај методе игре на трајност знања, умења и навика у настави свет око нас. *Методичка теорија и пракса*, 1, 7-20.
- Минић, В. и Јовановић, М. (2018). Значај и примена дидактичких игара у предшколском и основношколском узрасту. *Башићина*, 44, 279-293.
- Мирковић, А. и Николић, М. (2017). Игра у настави Света око нас. *Методичка пракса*, 2, 247-254.
- Стојановић, Б. (2011). Значај система дидактичких игара за развој деље перцепције. *Узданица*, 8(2), 175-187.
- Стојановска, М. (2019). Escape room – иновативен пристап за поттикнување на креативности во наставата. У Л. Барановски и др. (Уред.), *Зборник на трудови од Меѓународната конференција за образование по математика, физика и сродни науки* (стр. 140-148). Скопје: Природно-математички факултет.
- Шефер, Ј. (2012). Игра и машта у настави: експонент дивергентног мишљења и подстицај стваралачког процеса, иницијативе и сарадње. У Ј. Шефер и Ј. Радишић (Прир.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња – импликације за образовну праксу II део* (стр. 213-242). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Eukel, H., & Morrell, B. (2021). Ensuring Educational Escape-Room Success: The Process of Designing, Piloting, Evaluating, Redesigning, and Re-Evaluating Educational Escape Rooms. *Simulation & Gaming*, 52(1), 18-23. doi: 10.1177/1046878120953453
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and Child Development*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Golić, S. (2022). Izazovi u kreiranju zagonetki i toka igre klase iskejp rum. *Zbornik radova Fakulteta tehničkih nauka*, 37(12), 2200-2203. doi: <https://doi.org/10.24867/20SA03Golic>
- Manojlovic, H. (2021). How do educational Escape Rooms help in improving Soft Skills? *Opus et Educatio*, 8(3), 246-258. <https://doi.org/10.3311/ope.470>
- Manojlović, H. i Kovacs, E. (2024). Igra "soba bekstva" kao metoda nastave. *Pedagoška stvarnost*, LXX(1), 53-76. <https://doi.org/10.19090/ps.2024.1.53-76>

- Mirković, J. (2007). Igrolika nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1-2, 65-68.
- Neumann, K. L., Alvarado-Albertorio, F., & Ramírez-Salgado, A. (2020). Online Approaches for Implementing a Digital Escape Room with Preservice Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 415-424.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Šorgić, R. (2021). „Escape room” u nastavi – saveti iz nastavničke prakse. <https://www.institut.edu.rs/escape-room-u-nastavi-saveti-iz-nastavnicke-prakse/>
- Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M.-C. P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1220-1239. doi:10.1111/bjet.12935
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe (TIE). <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>
- Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2015). Escape room games: “Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?”. In J. Haag at al. (Eds.), *Game based learning* (pp. 55-68). St. Pölten, Austria: Fachhochschule st Pölten GmbH.
-

GAME „ESCAPE ROOM“ AS INNOVATIVE TEACHING MATERIAL

Summary: Modern teaching requires students to be active participants in their education. One of the challenges that teachers face is motivating students to learn. A game, as an activity that is close to children, can be an excellent didactic tool if it is adapted to the goals of teaching and learning. *Escape room* is a popular game based on teamwork, discovering clues and solving puzzles in order to escape from a locked room in a limited amount of time, with a certain dose of mystery and immersion into the story. It can be created in a room, but also in a digital form. Teachers around the world have recognized the possibilities of applying this game in education and its benefits. The aim of this paper is to present the concept of the game itself, as well as those benefits if it is used correctly in teaching, relying on literature. In addition, it will be given examples of using this game in classes that are presented in the relevant literature. Besides requiring cooperation and teamwork since it is played in a group, it also affects the development of skills such as problem solving, logical and critical thinking, creativity, data analysis. Also, due to the story that is an integral part of this game, it develops imagination, but it can also imitate real-life situations and require students to navigate them. What could be an obstacle for teachers to use it in their classes is the time needed to create the game and puzzles, as well as the resources that are most often provided by the teachers themselves. An insight into the relevant literature led to the conclusion that this topic has not been sufficiently researched in our country, despite all the potential that this game offers, and this paper can be a starting point for future research.

Keywords: escape room, didactic games, game-based learning, innovative teaching

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, научне критике, полемике, библиографске студије, као и приказе публикација из области педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, науке о књижевности и библиотекарства. Уколико је рад настао у оквиру научног пројекта, део је мастер, магистарске или докторске тезе, или је претходно био саопштен на неком научном или стручном скупу, податак о томе треба да буде дат у фусноти.

Слањем рукописа, аутори гарантују да он представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту. Истовремено предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда, што га искључује из даљег разматрања за објављивање у часопису. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање у некој другој публикацији не може бити прештампан у часопису *Норма*. Након пријема рада уредништво доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Ради спречавања плагијата радови који улазе у процес рецензирања подвргавају се провери уз помоћ система iThenticate/CrossRef у оквиру сервиса СЦИндекс Асистент. Након провере, сваки рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада, доноси редакција.

Часопис *Норма* се издаје је у режиму тзв. отвореног приступа. Допуштено је да се дело копира и дистрибуира у свим медијима и форматима, да се прерађује, мења и надограђује у било које сврхе, укључујући и комерцијалне, под условом да се на правилан начин цитирају његови првобитни аутори, постави линк ка оригиналној лиценци и назначи да ли је дело измењено. Корисници су при томе дужни да наведу пун библиографски опис чланка објављеног у овом часопису (аутори, наслов рада, наслов часописа, волумен, свеска, пагинација), као и његову DOI ознаку.

Достављање радова

Рукописи се достављају путем онлајн система за уређивање часописа развијеног од стране Центра за евалуацију у образовању и науци (ЦЕОН). Приступ и регистрација за овај сервис врше се преко странице АСИСТЕНТ. Регистрација и постављање рукописа у овај систем врши се у неколико једноставних корака (видети Упутство за АСИСТЕНТ). Изузетно, могуће је рукописе доставити и директно на мејл редакције: norma@ref.uns.ac.rs.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина слова 12 pt, проред 1.5, са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле и дијаграми наводе се у самом раду. Слике се предају као засебни документи у jpg (200 dpi) или eps формату, при чему се у самом тексту, римским бројевима, јасно означава место

на коме оне треба да се налазе. Користити АПА стил цитирања и навођења референци.

Уз све врсте радова доставља се превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (за приказе само наслов). Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику објављују се на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним писмом, односно латиничним уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад (основни текст рада, списак референци, као и сажетак и кључне речи, укључујући и њихове преводе) требало би да буде дужине до 35.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и радове који премашују предвиђени обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), као и наслов рада. Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти) везаној за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, такође се наводе у фусноти везаној за наслов рада.

Насловна страна треба да садржи и сажетак и кључне речи на језику рада. У сажетку, који не би требало да премаше 1500 знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Сажетак и кључне речи дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1. Кључне речи (до десет речи) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, литературу и изворе, превод наслова, сажетка и кључних речи и прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по стандардној схеми

Увод, Методологија, Резултати и Дискусија. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, поравнати уз леву маргину, болдованим фонтом величине 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се наводе курзивом исте величине. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама), према АПА стилу. Примери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

Један аутор

(Jovanović, 2013, str. 24)

(Petrović, 2012a, str. 35–36)

(Petrović, 2012b, str. 144)

Два аутора

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)

(Gavrilović i Marković, 2012)

Три или више аутора

(Duncan et al., 2013)

(Томановић и др., 2016, стр. 17)

Дело без аутора

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)

(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

Колективно тело

(Републички завод за статистику, 2018)

Закони

(Закон о раду, 2014, чл. 37, ст. 4, тач. 3)

Посредно цитирање

(Петровић, 2012, стр. 34, према Матић, 2018, стр. 45)

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графију: Вебер [Weber]. У наставку рада користимо транслитеровани или транскрибовани облик у тексту, а оригинални у парентезама.

Приликом истовременог позивања на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абecedним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити Ibidem или Исто у библиографској парентези.

Директно (дословно) цитирање у тексту врши се у склопу реченице, под наводницима, уколико цитат није дужи од тридесет речи. Уколико је цитат дужи од тридесет речи, издвојити га у нови параграф, без наводника, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1.

Литература

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе писмом самог рада, без превођења, према АПА стилу. Прво се наводи листа референци на писму рада, прави се размак од једног реда, а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене).

У наставку су наведени примери библиографских јединица за различите врсте публикација.

Монографске публикације:

- Антонић, С. (2011). *Искушења радикалног феминизма*. Београд: Службени гласник.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction, and Socialization Process*. New York: Free press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lappin, S., & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.
- *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.) (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Радови у часопису:

- Heinz, W., & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.
- Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки њрепег*, XLVII(2), 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.
- Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies*, 2. doi:10.1332/204674313X673419.

Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

- Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (str. 115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.
- Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115-129). Routledge.
- Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (pp. 98–120). London: Open University Press.

Саопштења у зборницима са научних конференција:

- Smith, S. P., & Hart, J. (2006, March 25-26). Evaluating Distributed Cognitive Resources for Wayfinding in a Desktop Virtual Environment. In *3D User Interfaces (3DUI'06)*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Alexandria (pp. 3-10). doi: 10.1109/VR.2006.60.
- Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). National Association for Loss and Grief.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

- Savić, S. (1978). *Kako blizanci uče da govore* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Castle, C. (2001). *Interpreters, docents and educators: Ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery, and a nature centre* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (публиковане или објављене у базама података и дигиталним репозиторијумима):

- Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* [Doktorska disertacija, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302>.
- Zambrano-Vazquez, L. (2016). *The interaction of state and trait worry on response monitoring in those with worry and obsessive-compulsive symptoms* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/620615>.

Документи институција:

- Републички завод за статистику (2019). *Месечни статистички билтен*. Бр. 11. Бања Лука.
- Ministry of Education (2020). *Number of Students Enrolled in a College or University*. Taipei: Ministry of Education in Taiwan, Department of Statistic.

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- Илић, В. (2007). Funkcionalni odnosi. U A. Mimica i M. Bogdanović (Prir.). *Sociološki rečnik* (str. 157). Beograd: Zavod za udžbenike.

Закони:

- Закон о основама система васпитања и образовања (2004), *Службени гласник РС*. Бр. 62.

Текст у дневним или периодичним новинама:

- Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Политика*, стр. 15.
- Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН* 3062. <http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080>.
- Economics nudging people away from war (2017, December 16). *The Age*, 33.

Текстови са интернета:

- *Fake news is spreading on Facebook Messenger and Whatsapp* (2017). <https://www.axios.com/facebooks-next-fake-news-frontier-messaging-2498210127.html>.
- Kraizer, S. (2005). *Safe child*. <http://www.safechild.org>.

Уколико се говори о комплетном веб сајту (а не појединачној веб страници или документу), он се не наводи се у попису литературе већ се у тексту наводи назив сајта и додаје URL адреса у заградама,:

- Званични статистички подаци Републике Српске могу се пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<http://www.rzs.rs.ba>).
- We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

Уређивачки одбор часописа НОРМА

- Проф. др Гордана Рудић*, главни и одговорни уредник,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Драјана Ситанојевић*,
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу
- Проф. др Гордана Ђоковић*,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Ивана Зајорац*,
Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу
- Проф. др Зорана Лужанин*,
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Оливера Гајић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миле Илић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Проф. др Беатиа Косова*,
Педагошки факултет, Универзитет Матеј Беј, Словачка
- Проф. др Мојца Јуришевич*,
Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани
- Проф. др Сања Голијанин Елез*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Бојан Лазић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Милош Шумоња*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миљивоје Млађеновић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Руженка Шимоњи Чернак*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Ситанко Цвјетковићанин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Веселина Ђуркин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Биљана Јеремић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Мила Бељански*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Доц. др Миљинко Мандић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Едиција Уџбеници и приручници

1. Биологија човека / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин, Илинко	200,00
2. Грађанско васпитање / Шимоњи Чернак, Руженка	230,00
3. Дете истраживач околине / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко	230,00
4. Дидактика физичког васпитања / Родић, Недељко	360,00
5. Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику / Шпановић, Светлана	200,00
6. Екологија и заштита животне средине / Козодеровић, Гордана	180,00
7. English for students of education / Мишкељин, Ивана	400,00
8. Информатика / Надрљански, Ђорђе	400,00
9. Информатика у образовању / Надрљански, Ђорђе	300,00
10. Историја српске књижевности за децу / Петровић, Тихомир	380,00
11. Једноставни физички огледи у разр. настави / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	200,00
12. Како предавати природу и друштво / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа	330,00
13. Каталогизација у теорији и пракси / Рудић, Гордана	170,00
14. Комбинаторика и вероватноћа (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић, Снежана	280,00
15. Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци / Опарница, Љубица	200,00
16. Криптографија / Ламбић, Драган	380,00
17. Лабораторијске вежбе из природних наука 1 / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	140,00
18. Математика / Петојевић, Александар	210,00
19. Ментално здравље / Марић, Миа	500,00
20. Методика наставе познавања природе 1 / Цвјетићанин, Станко	350,00
21. Методика наставе познавања природе 2 / Цвјетићанин, Станко	320,00
22. Методика наставе природних наука / Цвјетићанин, Станко	330,00
23. Методика спортских активности / Родић, Недељко	130,00
24. Методика упознавања околине 1 / Цвјетићанин, Станко	250,00
25. Немачки језик за студенте Педагошког факултета / Суботић, Љиљана	320,00
26. Образовна технологија / Пећанац, Рајко	500,00
27. Од певања до музичке културе / Јеремић, Биљана	500,00
28. Природне науке 1 / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	350,00
29. Природне науке 3 – Биологија / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко	210,00
30. Природне науке 3 – Хемија / Цвјетићанин, Станко	400,00
31. Психологија и учење / Сакач, Марија	330,00
32. Психологија породице / Сакач, Марија; Марић, Миа	280,00
33. Путокази кроз друштеност света који нас окружује / Трбојевић, Александра	280,00
34. Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави – одабране књиж. интерп.) / Голијанин Елез, Сања	390,00
35. Сценска уметност / Петровић, Тихомир	100,00
36. Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју / Николић, Гордана	320,00
37. Теорија физичког васпитања / Родић, Недељко	430,00
38. Управљање и руковођење у образовању / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна	350,00
39. Управљање пројектима / Пећанац, Рајко	470,00
40. Учитељ у настави српског језика и књижевности / Кнежевић, Мара	300,00
41. Филозофија образовања / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош	350,00

Едиција Монографије

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменеутичка парадигма у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без претензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Антоловић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

Едиција Серијске публикације

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору;*
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља;*
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција;*
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century;*
55. *Еколошки огледи у разредној настави;*
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку;*
57. *Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике;*
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14);*
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља;*

Часописи

60. *Норма: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*
61. *Пефас: студентски лист*

Остала издања

62. *ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије* 85,00
63. *КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља*
64. *Прве српске збирке за децу Стевана В. Поповића* / приредила Кнежевић, Мара

Поруџбине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и
образовања / главни и одговорни уредник Гордана Рудић.
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399