

NASTAVA I VASPITANJE



Izvršni izdavač:
Pedagoško društvo Srbije
Terazije 26, 11000 Beograd
tel. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Suizdavač:
**Institut za pedagogiju
i andragogiju Filozofskog
fakulteta Univerziteta u Beogradu**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Beograd
tel. 011 3282 985

Za izvršnog izdavača

Dr Maja Vračar

Za suizdavača

Dr Lidija Miškeljin

Glavni i odgovorni urednik

Dr Živka Krnjaja, redovni profesor,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Uredništvo

Dr Lidija Vujičić (Lidija Vujičić), redovni profesor,

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Dr Julijana Vučo, redovni profesor u penziji,

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Pavel Zgaga (Pavel Zgaga), redovni profesor,

Pedagoški fakultet Univerziteta u Ljubljani,
Slovenija

Dr Saša Milić, vanredni profesor,

Filozofski fakultet u Nikšiću Univerziteta
Crne Gore

Dr Vladeta Milin, docent,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Lidija Miškeljin, vanredni profesor,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Ilke Paršman (Ilke Parchmann)

Lajbnci institut za pedagogiju Prirodno-matematičkog
fakulteta Univerziteta u Kielu, Nemačka

Dr Jan Peters (Jan Peeters), redovni profesor,

Centar za razvoj na ranom uzrastu Odeljenja za studije
socijalne zaštite Univerziteta u Gentu, Belgija

Dr Rosica Aleksandrova Penkova, redovni profesor,

Odeljenje za obrazovanje nastavnika Univerziteta „Kliment
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Lidija Radulović, vanredni profesor,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Mirjana Senić Ružić, docent,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Alla Stepanovna Sidenko, redovni profesor,

Akademija za obrazovanje nastavnika Državnog univerziteta
„Lomonosov“ u Moskvi, Rusija

Dr Milan Stančić, vanredni profesor,

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jelisaveta Todorović, redovni profesor,

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Međunaordni izdavački savet

Dr Ondrej Kaščák (Ondrej Kaščák), redovni profesor,
Pedagoški fakultet Univerziteta u Trnavi, Slovačka

Dr Nataša Lacković (Natasa Lackovic), viši predavač,
Odeljenje za istraživanja u obrazovanju, Univerzitet
u Lankasteru, Ujedinjeno Kraljevstvo

Dr Monika Miler (Monika Miller), redovni profesor,
Institut za likovnu umetnost, muziku i sport, Univerzitet
obrazovanja u Ludvigsburgu, Nemačka

Dr Snežana Lorens (Snezana Lawrence), viši predavač,
Odeljenje za inženjerstvo, dizajn i matematiku,
Midseks Univerzitet London, Ujedinjeno Kraljevstvo

Dr Goran Bašić (Goran Basic), vanredni profesor
Fakultet društvenih nauka, Univerzitet Linijus u Vekšeu,
Švedska

Dr Mitja Krajncan (Mitja Krajncan), redovni profesor,
Pedagoški fakultet Univerziteta Primorska u Kopru, Slovenija

Dr Sofija Vrcelj (Sofija Vrcelj), redovni profesor,
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Sekretari redakcije

Marija Milinković, Pedagoško društvo Srbije

MA Tamara Injac, Institut za pedagogiju i andragogiju

MA Zorana Pešić, Institut za pedagogiju i andragogiju

Lektor

Ružica Mitranić

Lektura tekstova na engleskom jeziku

Bojana Vidović

Tehnički urednik

Jelena Panić

Štampa

JP „Službeni glasnik“

Tiraž

50

Izdavanje časopisa finansijskim sredstvima pomaže

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

Indeksiranje časopisa: ERIH PLUS, SCIndex, CEEOL,
Redalyc

Na godišnjem nivou objavljuju se tri sveske časopisa.

NASTAVA I VASPITANJE • SADRŽAJ

145–161	<i>Milja Vujačić Rajka Đević</i>	NASTAVNE PRAKSE PODSTICANJA SOCIJALNE PRIHVAĆENOSTI UČENIKA KOJI IMAJU TEŠKOĆE U RAZVOJU U ODELJENJIMA SREDNJIH STRUČNIH ŠKOLA
163–179	<i>Aleksandar Zlatić Ivana Arsenić Zorica Veljković</i>	STAVOVI RODITELJA DECE SA POREMEĆAJIMA KOMUNIKACIJE PREMA AUGMENTATIVNOJ I ALTERNATIVNOJ KOMUNIKACIJI
181–198	<i>Aurelija Daukšaitė-Kolpakovjėne</i>	ANGAŽOVANJE STUDENATA U NASTAVI ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA U LITVANIJU
199–219	<i>Vera Savić</i>	PRIMENA PRINCIPA <i>TESOL - 6 PRINCIPLES FOR EXEMPLARY TEACHING OF YOUNG ENGLISH LEARNERS</i> : PREGLED SKORIJIH ISTRAŽIVANJA U SRBIJI
221–233	<i>Ana Gardašević</i>	STVARALAŠTVO U IGRI PRETVARANJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA
235–249	<i>Dragana Bogićević Branislava Popović-Čitić Marija Trajković</i>	POVEZANOST ANGAŽOVANOSTI UČENIKA U ŠKOLI I TEHNIKA DISCIPLINOVANJA KOJE NASTAVNICI KORISTE
251–254	<i>UPUTSTVO ZA AUTORE</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

145–161	<i>Milja Vujačić Rajka Đević</i>	FOSTERING SOCIAL ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES IN VOCATIONAL SECONDARY SCHOOL CLASSES
163–179	<i>Aleksandar Zlatić Ivana Arsenić Zorica Veljković</i>	ATTITUDES OF PARENTS OF CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS TOWARD AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION
181–198	<i>Aurelija Daukšaitė-Kolpakovienė</i>	STUDENT ENGAGEMENT IN THE LITHUANIAN EFL CLASSROOM
199–219	<i>Vera Savić</i>	RESPONDING TO TESOL - 6 PRINCIPLES FOR EXEMPLARY TEACHING OF YOUNG ENGLISH LEARNERS: REVIEW OF RECENT RESEARCH IN SERBIA
221–233	<i>Ana Gardašević</i>	CREATIVITY IN THE PRETEND PLAY OF PRESCHOOL CHILDREN
235–249	<i>Dragana Bogićević Branislava Popović-Čitić Marija Trajković</i>	THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT ENGAGEMENT IN SCHOOL AND TEACHERS' DISCIPLINARY TECHNIQUES
251–254	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

Nastavne prakse podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima srednjih stručnih škola¹

Milja Vujačić² 

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Rajka Đević 

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Apstrakt

Cilj istraživanja je da ispitamo koje prakse za podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika nastavnici vrše u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Uzorak je obuhvatio 50 nastavnika iz sedam srednjih stručnih škola u Srbiji, koje se razlikuju po područjima rada. Primenjen je upitnik u kojem je od nastavnika traženo da opišu kako podstiču socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju. U obradi podataka korišćena je kvalitativna tematska analiza sadržaja, u okviru koje su izdvojene sledeće teme: pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju; podrška u procesu učenja i senzibilizacija učenika. Nalazi ukazuju na to da nastavnici prepoznaju važnost socijalne komponente inkluzivnog obrazovanja i da su njihove prakse u skladu sa ključnim principima ovog procesa. Stoga uspevaju da pronađu rešenja za različite izazove u inkluzivnoj nastavi i postignu željene ciljeve na sledeće načine: negovanjem pozitivnog odnosa prema učenicima kroz otkrivanje očuvanih potencijala, stvaranje prilika za učenje i napredovanje, kao i kroz spremnost na profesionalni razvoj i saradnju. To se postiže pridavanjem pažnje senzibilizaciji učenika kroz razvoj socijalnih veština i podsticanje prosocijalnog ponašanja kao i primenom saradničkog učenja, individualizacije i različitih strategija motivacije u nastavi, kako bi se podstaklo kognitivno napredovanje i socijalna prihvaćenost pojedinih učenika. Stoga bi bilo korisno da škole i obrazovni sistem podstaknu nastavnike da stečena iskustva i isprobana rešenja obrazovanja kontinuirano razmenjuju kroz različite oblike stručnog usavršavanja, zajedničko učenje i saradnju. U budućim istraživanjima iz ove oblasti trebalo bi ispitati veći broj nastavnika, primeniti i druge kvalitativne metode, poput intervjua, fokus grupa i sistematskog posmatranja, kao i uključiti različite aktere kako bi se dobio sveobuhvatniji uvid u nastavne prakse.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, nastavnici, srednje stručne škole, podsticanje socijalne prihvaćenosti, nastavne prakse.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-136/2025-03/ 200018).

2 vujacicmilja@gmail.com

Uvod

Ideja o uključivanju dece koja imaju teškoće u razvoju u redovnu školu nastala je kao pokušaj da se prvenstveno ovoj deci obezbede adekvatni uslovi za kvalitetnije obrazovanje, celokupan razvoj ličnosti i opštu dobrobit. Vremenom je prihvaćeno šire određenje inkluzivnog obrazovanja, pod kojim se podrazumeva organizovanje obrazovnovaspitnog procesa sa obezbeđenim visokim kvalitetom nastave, kao i podučavanja i podrške unutar škole i učionice, kako bi se stvorili uslovi da svaki učenik, u skladu sa svojim mogućnostima, postigne uspeh i ostvari ciljeve koji su postavljeni planom i programom (Alquraini & Gut, 2012).

U koncipiranju osnovnih principa i teorijskih postavki inkluzivnog obrazovanja se, među ključnim aspektima ovog procesa, izdvaja upravo socijalna komponenta zajedničkog obrazovanja, koja se ogleda u uzajamnoj prihvaćenosti učenika i njihovoj ravnopravnoj participaciji tokom zajedničkih aktivnosti (Garrote et al., 2017; Norwich, 2008), kriterijumima koji se u brojnim teorijskim razmatranjima i empirijskim istraživanjima naglašavaju kao važna potreba svakog deteta i neophodan uslov za kvalitetan razvoj i učenje (Choi, 2000; Oden & Asher, 1977; Spasenović, 2003). Aspiracije roditelja u pogledu inkluzivnog obrazovanja takođe ukazuju na važnost socijalne komponente ovog procesa, budući da roditelji ključne motive za donošenje odluke o tome da njihovo dete pohađa redovnu školu pronalaze upravo u mogućnostima koje ovakvo okruženje pruža kada je u pitanju socijalni razvoj njihove dece i uspostavljanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima (Koster et al., 2010; Nakken & Pijl, 2002). Pri pokušajima da se koncept inkluzivnog obrazovanja što bolje razume i definiše, pojedini autori naglašavaju pripadnost, ravnopravnu participaciju i zajedničku odgovornost kao njegove ključne odrednice (Høybråten-Sigstad et al., 2022). Pomenute postavke inkluzivnog obrazovanja impliciraju potrebu da ključni akteri, na prvom mestu nastavnici, budu adekvatno pripremljeni i osposobljeni za organizovanje zajedničkog obrazovanja za učenike koji se međusobno razlikuju prema svojim sposobnostima i podršci koja im je potrebna. Kada su u pitanju nastavnici, pre svega je neophodno da razviju pozitivne stavove prema celokupnom procesu inkluzivnog obrazovanja i učenicima koji imaju teškoće u razvoju, što je važan uslov za stvaranje povoljne klime u odeljenju, senzibilizaciju ostalih učenika i roditelja, kao i za organizovanje procesa učenja u kojem su obezbeđeni kvalitet, saradnja i uzajamnost odnosa među učenicima (Avramidis et al., 2000; Bunch & Valeo, 2004). Istraživanja potvrđuju da povoljna socioemocionalna klima, koja obuhvata uzajamno prihvatanje i uvažavanje, pozitivno utiče na razvoj svih učenika u odeljenju, a posebno podsticajno deluje na učenike koji imaju teškoće u razvoju, kao i njihov doživljaj koji će formirati o sebi i drugima (Cohen, 2006; Cohen et al., 2009). Pored pozitivnih stavova, priprema nastavnika za ovaj proces trebalo bi da obuhvati njihovo osposobljavanje za primenu diferenciranog pristupa u nastavi, kako bi se stvorili uslovi da učionica postane mesto u kome su planirane aktivnosti i očekivanja usklađene sa potrebama, interesovanjima i mogućnostima svakog učenika u odeljenju. Ovaj pristup istovremeno podrazumeva i kreiranje obrazovnovaspitnog procesa gde će učenici, bez obzira na razlike koje među njima postoje, imati osećaj pripadnosti grupi, ravnopravno

učestvovati u zajedničkim aktivnostima, biti međusobno povezani i usmereni jedni na druge, uzajamno se podsticati, međusobno prihvatati i imati koristi od zajedničkog obrazovanja (Tomlinson, 2014).

Istraživanja koja su bila usmerena na ispitivanje kako nastavnici percipiraju svoje obrazovnovaspitne prakse u učionicama ukazuju na to da su oni u inkluzivnoj nastavi suočeni sa brojnim problemima, što se reflektuje i na njihove stavove prema ovom procesu (Weiss et al., 2018). U procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja nastavnike najviše brine kako da istovremeno ostvare očekivane efekte u pogledu postignuća učenika koji imaju teškoće u razvoju i svih ostalih učenika u odeljenju (Vujačić i Đević, 2022). Pomenuta zabrinutost nastavnika posledica je njihovog doživljaja nepripremljenosti za primenu diferenciranog pristupa u nastavi i osmišljavanje i realizaciju zajedničkih aktivnosti za obe grupe učenika (McTighe & Brown, 2005). U procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja nastavnici se suočavaju i sa teškoćama koje se odnose na različite socioemocionalne probleme učenika, kao i otežano uspostavljanje i održavanje kvalitetnih vršnjačkih odnosa u odeljenju (Shen et al., 2015). Nastavnici smatraju da je za uspešno funkcionisanje učenika, posebno onih koji imaju razvojne teškoće, pored kognitivne kompetentnosti, neophodno da steknu i određeni nivo emocionalne i socijalne zrelosti i da ovladaju potrebnim socijalnim veštinama koje im mogu pomoći tokom zajedničkih aktivnosti na času i uspostavljanja odnosa sa vršnjacima. Kako bi se osnažile različite kompetencije učenika i razvile potrebne socijalne veštine, od velike važnosti je način na koji nastavnik organizuje obrazovnovaspitni proces i koje strategije koristi u svom radu sa učenicima, kako bi podstakao i unapredio kvalitet njihovih socijalnih interakcija (Vujačić i Đević, 2022). Prema mišljenju nastavnika, adekvatnom socijalnom funkcionisanju učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovoj boljoj prihvaćenosti od vršnjaka doprinose one nastavne prakse koje su zasnovane na podsticanju interakcije i saradnje u procesu učenja (Høybråten-Sigstad et al., 2022; Muwana & Ostrosky, 2015; Vujačić i Đević, 2022). Grupne interakcije i pozitivna iskustva zajedničkog učenja mogu da budu od koristi svim učenicima: onima koji imaju teškoće u razvoju pomažu da razviju osećaj prihvaćenosti i izgrade samopoštovanje kroz formiranje pozitivne slike o sebi, dok ostalim učenicima pomažu da bolje razumeju razlike među pojedincima, razviju potrebne socijalne veštine i prevaziđu određene predrasude. Organizovanje zajedničkih aktivnosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka tokom učenja predstavlja poseban problem za nastavnike budući da se u tom procesu suočavaju sa različitim izazovima, poput podsticanja nesigurnih i nemotivisanih učenika da se uključe i sarađuju sa drugima ili obezbeđivanja da svi učenici ravnopravno učestvuju u planiranim aktivnostima. Prema mišljenju nastavnika, da bi zajedničke aktivnosti učenika i njihove grupne interakcije u procesu učenja bile uspešne, neophodno je da nastavnik dobro osmisli kriterijume za formiranje grupa i da obezbedi adekvatnu podršku svakom učeniku, u skladu sa njegovim mogućnostima i potrebama (Høybråten-Sigstad et al., 2022).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Istraživanja u oblasti socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u našoj zemlji su retka i dominantno se zasnivaju na primeni kvantitativnih metoda, najčešće sociometrije, što ispitivanje ovog fenomena ograničava isključivo na perspektive učenika. Pored toga, ovaj aspekt inkluzivnog obrazovanja uglavnom se istražuje na osnovnoškolskom nivou, dok je primetno da je znatno manje istraživanja u ovoj oblasti realizovano u srednjim školama. Imajući u vidu da nastavnici ostvaruju presudan uticaj na uspostavljanje i održavanje kvalitetnih odnosa i interakcija među učenicima, ispitivanje njihovih iskustava kada je u pitanju podsticanje prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju može pomoći boljem razumevanju socijalnog položaja ovih učenika u vršnjačkoj grupi i pružiti neophodne uvide u kvalitet nastavnih praksi u okviru inkluzivnog obrazovanja. Stoga je cilj istraživanja da ispitamo koje obrazovnovaspitne prakse za podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika nastavnici opisuju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

Uzorak

Uzorkom istraživanja obuhvaćeni su nastavnici srednjih stručnih škola iz Beograda, Prokuplja i Aleksinca, koje pripadaju različitim područjima rada: ekonomija, pravo i administracija, mašinstvo i obrada metala, elektrotehnika, saobraćaj, tekstilstvo i kožarstvo, zdravstvo i socijalna zaštita, poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, hemija, nemetali i grafičarstvo, kao i lične usluge. Uključeno je 50 nastavnika različitih nastavnih predmeta, koji imaju prethodno iskustvo u obrazovnovaspitnom radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Kao što je bilo očekivano, u istraživanju je učestvovao znatno veći procenat nastavnica (84%) u odnosu na nastavnike. Imajući u vidu dužinu radnog staža, primetno je da su obuhvaćeni nastavnici sa različitim radnim iskustvom (od 3 do 37 godina), pri čemu je prosečan broj godina radnog staža naših ispitanika iznosio 19 godina.

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja je kreiran upitnik koji se sastojao iz dva dela. Prvi deo je sadržao pitanja kojima su prikupljeni osnovni podaci o nastavnicima (naziv škole u kojoj je nastavnik zaposlen, mesto gde se škola nalazi, nastavni predmet koji predaje, pol i dužina radnog staža ispitanika). Drugi deo upitnika sadržao je pitanje otvorenog tipa u okviru čega se od nastavnika očekivalo da navedu i opišu načine na koje oni u nastavnoj praksi podstiču socijalnu uključenost i prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju od strane drugih učenika u odeljenju.

Način organizovanja i tok istraživanja

Pre početka realizacije ispitivanja, nacrt istraživanja je prošao redovnu proceduru odobravanja od strane komisije za ocenu etičnosti u naučnoistraživačkom radu. Prilikom izbora škola koje su obuhvaćene istraživanjem, vodilo se računa o tome da budu u pitanju srednje stručne škole, da pripadaju različitim područjima rada, da imaju upisane učenike koji imaju teškoće u razvoju i svojevremeno pristanu da učestvuju u istraživanju. Nakon uspostavljanja kontakata sa odabranim školama i prikupljanja saglasnosti direktora škola, istraživanje je realizovano tokom februara i marta 2024. godine. Upitnici su direktno predati školama od strane istraživača, nakon čega su, uz pomoć stručnih saradnika, odabrani nastavnici koji zadovoljavaju osnovni kriterijum – prethodno iskustvo u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Osim navedenog kriterijuma, prilikom odabira nastavnika se vodilo računa i o tome da budu zastupljeni nastavnici koji se razlikuju po dužini radnog staža i koji predaju različite predmete. Pre početka realizacije istraživanja, od odabranih nastavnika su prikupljene pisane saglasnosti za učešće u istraživanju.

Obrada podataka

U obradi podataka primenjena je kvalitativna tematska analiza sadržaja sa *malim k* (small q), u okviru koje se teme koje objedinjuju ključne ideje i značenja sagledavaju kao interpretativne priče (Braun & Clark, 2022). Tematska analiza podataka dobijenih na osnovu pisanih odgovora ispitanika na pitanja otvorenog tipa iz upitnika podrazumevala je nekoliko faza: 1) detaljno upoznavanje sa izvornim podacima radi sticanja opšteg uvida u sadržaj; 2) kodiranje – izdvajanje ključnih značenja i poruka iz teksta; 3) grupisanje kodova u kategorije i 4) grupisanje kategorija u teme. Nakon detaljnog upoznavanja sa izvornim podacima i izdvajanja ključnih značenja i poruka iz teksta, u trećoj fazi analize podataka su autori, kroz dijalog i razmenu značenja, grupisali kodove u devet kategorija. S obzirom na to da je analizirani sadržaj dobijen iz individualnih pisanih iskaza nastavnika, jedinicu analize predstavljao je odgovor na dato pitanje u celini. Jedan iskaz je mogao biti svrstan u jednu ili više kategorija. U četvrtoj fazi tematske analize podataka autori su postojeće kategorije grupisali u teme.

Rezultati istraživanja

Dobijene kategorije grupisane su u tri teme: 1) Pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju; 2) Podrška u procesu učenja i 3) Senzibilizacija učenika. U Tabeli 1 prikazani su izdvojeni kodovi svrstani u kategorije, koje su dalje grupisane u navedene teme.

Tabela 1**Klasifikacija kodova u kategorije i teme i učestalost pojavljivanja kodova**

Teme	Kategorije	Kodovi
Pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju	Otkrivanje očuvanih potencijala učenika (24)	Uvažavanje ličnosti i mišljenja učenika (15) Upoznavanje učenika (5) Isticanje talenata i sposobnosti učenika (4)
	Proširivanje prilika za učenje i napredovanje učenika (37)	Uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti (23) Uključivanje učenika u vanškolske aktivnosti (14)
	Spremnost na saradnju i učenje (13)	Uključivanje nastavnika u Tim za inkluziju (6) Saradnja sa roditeljima (5) Profesionalni razvoj (2)
	Saradničko učenje (44)	Grupni rad i rad u paru (28) Vršnjačke strategije (13) Učenik sedi sa vršnjakom u klupi (3)
Podrška u procesu učenja	Individualizacija (40)	Prilagođavanje aktivnosti (25) Prilagođavanje nastavnih planova i programa (7) Prilagođavanje metoda, oblika rada i sredstava za učenje (5) Prilagođavanje prostora za učenje (3)
	Podsticanje motivacije (28)	Pohvala (20) Kontinuirano praćenje napredovanja učenika (8)
Senzibilizacija učenika	Nastavnik kao model učenicima (21)	Primeri pozitivnog ponašanja (13) Primeri pozitivne komunikacije (8)
	Podsticanje razumevanja i prihvatanja različitosti (20)	Podsticanje učenika na međusobno upoznavanje i interakcije (8) Diskusije i dijalози (6) Radionice (3) Podsticanje razumevanja različitosti putem nastavnih sadržaja (3)
	Podsticanje razvoja socijalnih veština i prosocijalnog ponašanja (25)	Razgovori sa učenicima o pravilima komunikacije i pozitivnom odnosu prema drugima (14) Upoznavanje učenika sa problemima i teškoćama koje učenik ima (5) Reagovanje na neprimerena ponašanja i situacije (4) Kontinuitet i doslednost u podsticanju prosocijalnog ponašanja (2)

Pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju

Nastavnici ističu da je u procesu podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju u teškoće u razvoju važno da dobro upoznaju učenika, da svoj odnos zasnivaju na uvažavanju njegove ličnosti i mišljenja, kao i da stvaraju prilike u kojima će učenik moći da pokaže svoje potencijale, sposobnosti i talente kako bi ga vršnjaci bolje prihvatili i razvili pozitivno mišljenje o njemu. Ispitanici ističu da je dobro poznavanje učenika i njegovih karakteristika od velike pomoći nastavniku prilikom planiranja konkretnih aktivnosti koje će biti u skladu sa njegovim sposobnostima i koje će uticati na veću otvorenost i motivaciju učenika da se uključi u zajedničko učenje sa vršnjacima. Prema mišljenju nastavnika, važno je da u svom odnosu prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju pokažu razumevanje i strpljenje, kao i da osmisle različite aktivnosti i situacije u kojima će oni moći da pokažu svoje potencijale i postignu što bolje rezultate. Pojedini nastavnici organizuju i zajedničke aktivnosti u kojima stvaraju priliku da učenici koji imaju teškoće u razvoju pokažu svoje sposobnosti kroz podršku i pružanje pomoći ostalim učenicima.

Vremenom smo gradili poverenje, uz podršku ostalih učenika iz odeljenja uspela sam da spoznam učenikove mogućnosti koje su mi na početku bile velika nepoznanica. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)

Davanje prostora i vremena da ti učenici dođu do izražaja u svom punom opsegu. (nastavnica zdravstvene nege)

Na primer, u projektu „Zelenacija“, koji sam samostalno izvodila, angažovala sam učenika sa teškoćama u razvoju da nabavi određeni materijal, umnoži ga, bude mi asistent na radionici i da upisuje u tabeli tačan broj odgovora pripadnika A i B grupe. (nastavnica sociologije sa pravima građana)

Pozitivan odnos nastavnika ogleda se i u tome što se vanškolske i vannastavne aktivnosti koriste kao prilika da se ovim učenicima prošire iskustva zajedničkog učenja i druženja sa vršnjacima, zatim i da im se stvore uslovi da osele pripadnost odeljenju i školskoj zajednici. Iz odgovora nastavnika primetno je da učenike koji imaju teškoće u razvoju uključuju u raznovrsne aktivnosti koje se organizuju kako u samoj školi tako i van nje, poput obeležavanja različitih datuma, priredbi, sekcija ili humanitarnih akcija, ali i prilikom poseta različitim ustanovama i događajima u široj lokalnoj zajednici.

Ovi učenici učestvuju u aktivnostima škole kada se održavaju humanitarni bazari i ekološke akcije, predstavljanje hobija i kućnih ljubimaca, dan zdrave hrane. Vodi-mo ih i u bioskop, pozorište, muzeje, na sajam knjiga, izlete. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)

Upotreba karakternih likova, životnih iskustava, ličnosti ili događaja kao podstrek za sticanje samopouzdanja i znanja – junak iz stripa ili romana, klub za koji navija, mesto koje smo posetili. (nastavnik istorije)

U narativima nastavnika prepoznaje se njihovo angažovanje u pogledu daljeg učenja i stručnog usavršavanja u ovoj oblasti, kao i spremnost da se uključe u aktivnosti školskog Tima za inkluziju, kako bi kroz saradnju sa kolegama i roditeljima učenika koji imaju razvojne teškoće mogli da doprinesu boljoj socijalnoj adaptiranosti i prihvaćenosti ovih učenika u grupi vršnjaka. Da bi se učenicima koji imaju teškoće u razvoju obezbedila što bolja podrška na nivou škole, prema mišljenju ispitanika, neophodno je da nastavnici međusobno sarađuju i razmenjuju informacije o učeniku i da razredni starešina svoje kolege upoznaje sa svim važnim podacima u vezi s datim učenikom.

Potrebna je adekvatna pripremljenost nastavnika za rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Edukacija bi, pored seminara, trebalo da podrazumeva i samobrazovanje nastavnika, čitanje potrebne literature iz ove oblasti. Važna je edukacija svih u inkluzivnom timu, ne samo nastavnika. (nastavnica radnog prava)

Podrška u procesu učenja

Nastavnici izveštavaju da je podrška u učenju učenicima koji imaju teškoće u razvoju jedan od načina na koje podstiču njihovo uključivanje i socijalnu prihvaćenost u odeljenju. Pomenuta podrška nastavnika uključuje organizovanje aktivnosti u kojima su učenici koji imaju teškoće u razvoju u prilici da sarađuju sa vršnjacima u procesu učenja, kroz organizovanje grupnog rada ili rada u paru, primenu vršnjačkih strategija i obezbeđivanje da ne sede sami u klupi. Prilikom organizovanja grupnog rada ili rada u paru, pojedini nastavnici vode računa o tome da jedan od kriterijuma prilikom izbora vršnjaka koji pruža podršku bude visok stepen empatije ili popularnost u odeljenju ili školi.

Zaduživanje nekih učenika u odeljenju da pomognu detetu koje ima teškoće u razvoju u savladavanju gradiva ili nekoj aktivnosti u školi. (nastavnica medicinske biohemije)

Potrudila sam se da svi ostali učenici sede u klupi sa učenikom koji ima teškoće u razvoju uz smenjivanje na određeni vremenski period. Tako podstičem ostale učenike da im pomognu u savlađivanju gradiva i da ih bolje prihvate. (nastavnica latinskog jezika)

Podstičem vršnjačku podršku prilagođavanjem zadataka tako da su na nivou razumevanja učenika koji imaju teškoće u razvoju, a interesantni učeniku koji pruža podršku. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)

Nastavnici ističu da je organizovanje aktivnosti zajedničkog učenja potrebno ne samo tokom nastavnog časa, već i tokom izrade domaćih zadataka, kao i tokom vannastavnih aktivnosti, kako bi između učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka došlo do što češćih interakcija, druženja i podrške tokom učenja. U odgovorima ispitanika primetno je da se trude da planirane grupne aktivnosti budu osmišljene i organizovane tako da uključuju zajednički cilj kojem grupa treba da teži i da kroz te aktivnosti učenici grade timski duh i saradnju kroz uzajamno pomaganje i uvažavanje individualnih potencijala.

Ideja je da za domaći zadatak zajedno pripreme neki rad, prezentaciju ili projekat, kako bi se što više družili. (nastavnica zdravstvene nege)

Nastavnici ističu da podršku učenicima koji imaju teškoće u razvoju u učenju pružaju i kroz primenu individualizacije, u okviru koje prilagođavaju nastavne planove, programe, aktivnosti, metode, oblike rada, nastavna sredstva i prostor za učenje. Kako bi što bolje upoznali učenika i njegove sposobnosti, nastavnici izrađuju pedagoški profil učenika, što im služi kao orijentir i olakšava planiranje konkretnih prilagođavanja.

Kako im pomoći nego smanjiti zahteve, jer je gradivo preobimno, ali i insistirati na njihovoj realizaciji sve dok i sami ne uvide koliko mogu. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)

Podrška u procesu učenja, kako opisuju nastavnici, obuhvata i motivacione strategije, poput pohvala i kontinuiranog praćenja i davanja povratne informacije učeniku o njegovom napredovanju. Tokom obrade novih nastavnih sadržaja bitno je povremeno proveriti da li učenici razumeju ono što se analizira tokom časa. Ovakvu vrstu provere razumevanja obrađenog gradiva nastavnici praktikuju kroz postavljanje pitanja, ali tako da uključe i druge učenike iz odeljenja, kako se učenici sa teškoćama u razvoju ne bi osećali izuzeto ili etiketirano na bilo koji način. Nastavnici smatraju da naglašavanje onoga u čemu je učenik slab i neuspešan smanjuje motivaciju i želju da se uključi u zajedničke aktivnosti. Ispitanici naglašavaju da je svaki uspeh i pomak u učenju, koji učenici sa razvojnim teškoćama postignu, potrebno istaći i pohvaliti, i to javno, pred vršnjacima.

Nepovoljno utiču strog stav nastavnika, neodmerene kazne, preozbiljan pristup rešavanju zadataka, jer se u stresnim situacijama deca još više povlače u sebe i, ukoliko su inače lošije socijalno prilagođena, to stanje se pogoršava. (nastavnica radnog prava)

Senzibilizacija učenika

U odgovorima nastavnika prepoznaje se da ulažu napor kada je u pitanju senzibilizacija učenika za učenje i druženje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Pre svega, nastavnici smatraju da lični primer, koji daju učenicima kroz svoju komunikaciju i odnos prema njima, predstavlja moćan resurs, koji ima potencijal da se na spontan i kontinuirani način

dopre do učenika, te da se na taj način podstakne uspostavljanje pozitivnih odnosa i komunikacije u odeljenju.

Mi kao nastavnici treba da širimo altruizam, podstičemo kod učenika pozitivne stavove i naročito da utičemo na predrasude koje imaju, a kojih je i više nego što smo očekivali. Dobri primeri svima daju snagu za dalje. (nastavnica zdravstvene nege)

Nastavnici naglašavaju da se trude da podstaknu učenike da razumeju i prihvate razlike koje među njima postoje i osveste potrebu da jedni druge uvažavaju. Kako bi ostvarili ovaj cilj, nastavnici usmeravaju učenike na međusobno upoznavanje i što češće interakcije, koriste nastavne sadržaje prigodne za razgovor o uzajamnom prihvatanju i uvažavanju različitosti i organizuju različite radionice i diskusije. Nastavnici ističu svoje usmerenje na razvoj socijalnih veština učenika neophodnih za uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa i interakcija, kao i na razvoj komunikacijskih veština, koje su uslov za kvalitetno zajedničko učenje i funkcionisanje u školi i odeljenju. U svojim praksama koriste prilike da razgovoraju sa učenicima o pravilima komunikacije i pozitivnim međusobnim odnosima, te da ostale učenike upoznaju sa specifičnostima vršnjaka koji imaju teškoće u razvoju.

Razgovorom sa učenicima o prihvatanju različitosti, toleranciji, empatiji i humanosti. Insistiram na poštovanju pravila tokom interakcije i komunikacije: svako ima pravo na svoje mišljenje, ali treba da poštuje i mišljenje drugog; ostali slušaju dok jedan govori; prihvatiti osobu takva kakva jeste jer smo svi različiti; pružati drugome podršku i pomoć kada je potrebno jer ćemo se tako i mi osećati bolje. (nastavnica zdravstvene nege)

Pored toga, iz njihovih opisa prakse, primetno je da se trude da blagovremeno reaguju na neprimerena ponašanja i situacije u odeljenju, kao i da održe kontinuitet i doslednost kada je u pitanju podsticanje prosocijalnog ponašanja učenika.

Ovi učenici su prihvaćeni od vršnjaka onda kada im odeljenski starešina dobro objasni šta se od njih očekuje, šta treba da rade, a šta ne, koju teškoću ima učenik i da uz njihovu pomoć učenik može da postigne bolje rezultate, a i da njihova angažovanost takođe poboljšava i njih same. (nastavnica sociologije sa pravima građana)

Uvek, i baš uvek, reagujem ako primetim da se neko u odeljenju ponaša na drugačiji način od onog koji je prihvatljiv i u školi, i u društvu inače. (nastavnica pravne grupe predmeta)

Diskusija

Analizom sadržaja dobijenih u pisanim iskazima nastavnika redovnih srednjih stručnih škola o njihovim praksama koje sprovode u inkluzivnoj nastavi u cilju podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju, izdvojene

su tri teme: pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju, podrška u procesu učenja i senzibilizacija učenika. Dobijeni nalazi ukazuju na to da nastavnici prepoznaju važnost socijalne komponente inkluzivnog obrazovanja, kao i da u svojim praksama ulažu napor i trud da postignu uzajamno prihvatanje svih učenika u odeljenjima redovnih srednjih škola. Nalazi koje smo dobili ovim istraživanjem ukazuju na to da su prakse nastavnika srednjih stručnih škola u skladu sa teorijskim postavkama inkluzivnog obrazovanja. Brojni teoretičari i istraživači u ovoj oblasti (Avramidis & Norwich, 2002; Campbell et al., 2003; Glazzard, 2011; Woodcock, 2013) ukazuju na značaj pozitivnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju za kvalitet celokupne nastavne prakse, na nastavnikovu motivaciju i na trud koji će uložiti kako bi doprineo kreiranju pozitivne odeljenske klime, koja pogoduje razvoju svih učenika i njihovim odnosima sa vršnjacima. Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da imaju pozitivne stavove prema uključivanju učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovna odeljenja i da su svesni toga da pozitivan odnos nastavnika značajno doprinosi ostvarivanju važnih ciljeva koji se ovim procesom žele postići, pa i onih koji se tiču socijalne participacije i prihvaćenosti svih učenika u odeljenju.

Opisujući sopstvene prakse u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, nastavnici ističu svoj afirmativni i podstičući odnos prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Usmereni su na otkrivanje očuvanih potencijala ovih učenika i stvaranje prilika za učenje i napredovanje, te iskazuju spremnost da se profesionalno razvijaju i sarađuju sa drugim akterima kako bi se stvorili uslovi za kvalitetno obrazovanje ovih učenika. Pored toga, nastavnici su svesni da podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju nije cilj koji se postiže nezavisno od drugih važnih ciljeva u inkluzivnoj nastavi. Prema tome, znaju da obezbeđivanje adekvatne podrške ovim učenicima u procesu učenja predstavlja put ka njihovom boljem socijalnom funkcionisanju i prihvaćenosti u odeljenju. S tim u vezi, dobijeni nalazi ukazuju na to da nastavnici srednjih stručnih škola u svojim izveštavanjima ističu da u nastavi primenjuju saradničko učenje, individualizaciju i različite strategije motivacije kako bi podstakli kognitivno napredovanje ovih učenika, i na taj način unapredili i njihovo socioemocionalno funkcionisanje u različitim nastavnim aktivnostima. Takođe, nastavnici su svesni da saradničko učenje, pored toga što unapređuje kognitivnu kompetentnost i akademsko postignuće učenika, predstavlja važan resurs i za uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa među učenicima i njihovo uzajamno prihvatanje, što je naglašeno u radovima različitih autora u ovoj oblasti (Janney & Snell, 2000; Johnson & Johnson, 2000; Milić, 2004; Ševkušić, 2003). Primetno je da detaljno i promišljeno planiraju zajedničke aktivnosti za sve učenike i da interakcije učenika koji imaju teškoće u razvoju sa vršnjacima u različitim grupnim aktivnostima ili aktivnostima u paru organizuju u skladu sa ključnim principima saradničkog učenja u nastavi. Nasuprot ustaljenoj praksi u izvesnim inkluzivnim odeljenjima, u kojima je primećeno da većina učenika koji imaju teškoće u razvoju uglavnom sede sami u klupi (Đević, 2015; Vujačić i Studen, 2009; Vujačić i Đević, 2022), nastavnici srednjih stručnih škola vode računa upravo o tome da ovi učenici budu u interakciji sa vršnjacima tokom nastavnih aktivnosti. Osim toga, ovi nastavnici planiraju i realizuju različite strategije podsticanja uzajamne interakcije među vršnjacima, poput menjanja rasporeda sedenja, kako bi svi učenici bili u prilici da sede u klupi sa učenikom koji ima teškoće u razvoju,

što pruža mogućnost da se međusobno bolje upoznaju, pruže jedni drugima pomoć ili je zatraže ukoliko im je potrebna. Važno je navesti i da organizovanje aktivnosti u kojima su i učenici sa teškoćama u razvoju u prilici da pokažu svoju kompetentnost i pruže pomoć drugima razbija onaj ustaljeni šablon njihove naučene bespomoćnosti (Hrnjica, 1991, 1997), što može povoljno uticati na odnos vršnjaka i formiranje pozitivnije slike o ovim učenicima. Na taj način se stvaraju uslovi za ravnopravnu interakciju među učenicima, što u krajnjem cilju vodi ka stvaranju pozitivne odeljenske klime, koja je jedan od važnih uslova za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja i adekvatno socijalno funkcionisanje svih učenika u odeljenju (Cohen et al., 2009). U teorijskim postavkama inkluzivnog obrazovanja ističe se senzibilizacija učenika kao jedan od važnih aspekata ovog procesa (Jellison, 2002; Lequia, 2018). Nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da su nastavnici svesni važnosti adekvatne pripreme učenika i njihovog osnaživanja za uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa sa vršnjacima. Najpre, nastavnici prepoznaju značaj pružanja adekvatnog modela ostalim učenicima, što se ispoljava kroz lični primer pozitivnog ponašanja i odnosa prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Pored toga, naglasak stavljaju na aktivnosti kojima se podstiče razumevanje i prihvatanje razlika koje među učenicima postoje, kao i na aktivnosti koje podstiču razvoj socijalnih veština i prosocijalnog ponašanja.

Važno je naglasiti da su nastavnici srednjih stručnih škola svesni svojih uloga i odgovornosti u procesu inkluzivnog obrazovanja, kao i toga da je nastavnik stub i ključni činilac uspešne realizacije ovog procesa. Kada nalaze ovog istraživanja uporedimo sa ispitivanjem koje je sprovedeno na uzorku učitelja i nastavnika osnovnih škola, za koje se pokazalo da izbegavaju da istaknu ličnu odgovornost u procesu inkluzivnog obrazovanja tako što je prebacuju na učenike koji imaju teškoće u razvoju i druge aktere u obrazovnovaspitnom procesu (Vujačić i Đević, 2022), možemo zaključiti da su, za razliku od njih, nastavnici srednjih stručnih škola na adekvatan način osvestili svoje uloge i odgovornosti u ovom procesu i da su spremni da ih javno istaknu pred drugima. Dati zaključak potvrđuju njihovo prepoznavanje značaja pozitivnih stavova nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju i važnosti ličnog primera kao modela ponašanja, kao i njihova spremnost da se usavršavaju i sarađuju sa drugim važnim akterima u školi. Budući da srednja škola nije obavezna, pred srednje škole i nastavnike angažovane u njima se ne postavljaju prevelika očekivanja u pogledu inkluzivnog obrazovanja, kao što je to slučaj u osnovnoj školi, gde su učitelji i nastavnici znatno opterećeniji svojim ulogama koje treba da ostvare, a verovatno i većim brojem učenika koji imaju teškoće u razvoju. Može se pretpostaviti da su upravo zbog toga nastavnici srednjih škola spremniji da istaknu svoje uloge i odgovornosti u ovom procesu, kao i značaj koji imaju za kreiranje povoljnog okruženja za učenje i podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, u poređenju sa nastavnicima osnovnih škola (Đević i Vujačić, 2024).

Zaključak

Glavni zaključak našeg istraživanja je da su prakse nastavnika srednjih stručnih škola u kontekstu inkluzivne nastave u skladu sa teorijskim postavkama ove filozofije obrazovanja, budući da u svom radu sa učenicima slede osnovne principe i vrednosti koje se ovom idejom promovišu, kako bi ostvarili neophodne uslove za razvoj, napredovanje i dobrobit svih učenika u inkluzivnim odeljenjima. Empirijski nalazi u ovoj oblasti potvrđuju da su iskustva nastavnika u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja uglavnom prožeta brojnim problemima i teškoćama (Emery & Vandenberg, 2010; Shen et al., 2015; Weiss et al., 2018). Rezultati koje smo dobili iznenađujući su u pozitivnom smislu jer pokazuju da nastavnici srednjih stručnih škola, i bez značajnije sveobuhvatne i kontinuirane podrške sistema, uspevaju da pronađu rešenja za različite izazove sa kojima se susreću u ovom procesu i imaju pozitivan odnos prema inkluzivnom obrazovanju. Naime, na osnovu iskaza nastavnika srednjih stručnih škola, stiče se utisak da nastavnici prihvataju ovaj proces kao uobičajenu praksu i obavezu, iskazuju pozitivne stavove i motivaciju za ostvarivanje neophodnih ciljeva, te uspevaju da adekvatno sagledaju, prihvate i ostvare svoje uloge i odgovornosti u inkluzivnom obrazovanju. Dobijeni nalazi potvrđuju važnost pozitivnih stavova nastavnika za dalji uspeh celokupne realizacije inkluzivne nastave, pri čemu skreću pažnju na potencijal stečenog iskustva u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, tokom kojeg se izgrađuju nove veštine, znanja, praktična rešenja, samopouzdanje i motivacija nastavnika za uloge koje se od njih očekuju.

Budući da nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da u svojim praksama inkluzivnog obrazovanja nastavnici srednjih stručnih škola uspevaju da prevaziđu mnoge izazove, dođu do konkretnih rešenja u različitim situacijama učenja i pronađu načine da ostvare ciljeve u ovom procesu, bilo bi značajno da se u okviru stručnog usavršavanja na nivou škola i obrazovnog sistema, intenziviraju različiti oblici zajedničkog učenja, kako bi se nastavnici međusobno podržali i osnažili kroz razmenu praktičnih iskustava i konkretnih rešenja već primenjenih u inkluzivnoj praksi. Ovakvi vidovi razmene pokrenuli bi refleksivno razmišljanje nastavnika o sopstvenoj praksi i pravcima njenog daljeg unapređivanja, pa i kada je u pitanju podsticanje socijalne participacije i prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka.

Imajući u vidu da su u našoj sredini retko realizovana ispitivanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama, ovo istraživanje predstavlja doprinos saznanjima u ovoj oblasti i pruža uvide u kvalitet nastavnih praksi u odeljenjima u kojima su učenici koji imaju teškoće u razvoju. Predlozi za buduća istraživanja odnose se na potrebu da se samoprocene nastavnika o njihovoj praksi u kontekstu inkluzivnog obrazovanja ispitaju i primenom drugih kvalitativnih metoda istraživanja, poput polustrukturiranih intervjua i fokus grupa, što bi omogućilo da se specifični aspekti nastavne prakse dodatno istraže i osvetle. Kako bi se uvid u nastavne prakse nastavnika dodatno obogatio, bilo bi zanimljivo primeniti i metod sistematskog posmatranja različitih nastavnih i vannastavnih aktivnosti usmerenih ka podsticanju socijalne prihvaćenosti učenika u okviru inkluzivnog obrazovanja.

Takođe, bilo bi korisno ispitati i percepcije drugih važnih aktera obrazovnovaspitnog procesa, poput: učenika, roditelja, stručnih saradnika i direktora, kako bi se dobili dodatni, detaljniji uvidi u prakse nastavnika, ali i u školski kontekst u kome se one ostvaruju, što bi takođe doprinelo njihovom boljem razumevanju.

Literatura

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-79. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Choi, H. J. (2000). Peer-mediated social interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 107-110. <https://doi.org/10.1080/103491200116165>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). NaRDus (123456789/4550).
- Đević, R. i Vujačić, M. (2024). Socijalni statusi u odeljenju učenika koji imaju teškoće u razvoju iz perspective nastavnika srednjih stručnih škola. *Inovacije u nastavi*, 37(3), 43-58.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-131.
- Garrote, A. S., Dessemontet, R., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20(4), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>

- Høybråten - Sigstad, H. M., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway – a qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009-1022. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Janney, R., & Snell, M. (2000). *Modifying Schoolwork*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jellison, J. (2002). On-Task Participation of Typical Students close to and away from Classmates with Disabilities in an Elementary Music Classroom. *Journal of research in music education*, 50(4), 343-355. <https://doi.org/10.2307/3345360>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). Making classrooms more cooperative. *Education and human development*, 20(1), 117-132.
- Koster, M., Pijl, J. S., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Lequia, J. L. (2018). Social acceptance and paraprofessional support for students with severe disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 330-342.
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards – is détente possible? *Theory into Practice*, 44(3), 234-244. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_8
- Milić, S. (2004). *Kooperativno učenje – teorija i praksa*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2015). Zambian pre-service teachers' voices about successful inclusive education. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 30-41.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education* 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48(2), 495-506. <https://doi.org/10.2307/1128645>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbačenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 3(5), 267-288.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. U J.Šefer, S.Maksić i S.Joksimović, (ur.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 101-107). Institut za pedagoška istraživanja.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Vujačić, M. i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. i Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U S. Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2 – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju* (str. 77-88). Save the Children UK.

Weiss, S., Markowetz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*. 17(6), 837-856. <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>

Primljeno: 21.11.2024.

Korigovana verzija primljena: 21.02.2025.

Prihvaćeno za štampu: 25.02.2025.

Milja Vujačić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0003-1318-338X>

Rajka Đević

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0002-8670-5313>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

Fostering Social Acceptance of Students with Developmental Difficulties in Vocational Secondary School Classes

Milja Vujačić

Institute for Pedagogical Research, Belgrade, Serbia

Rajka Đević

Institute for Pedagogical Research, Belgrade, Serbia

Abstract

The aim of the study is to examine the practices that teachers use for encouraging social acceptance of students in the context of inclusive education. Fifty teachers from seven vocational high schools of various profiles in Serbia were asked to participate in a questionnaire in which they described the ways they encourage the social acceptance of students with developmental difficulties. Data processing was conducted through qualitative thematic content analysis, focusing on the following themes: the teachers' positive attitudes toward students with developmental difficulties, support in the learning process, and the sensitisation of students. The findings indicate that the teachers recognise the importance of the social component of inclusive education, that their practices align with the key principles of this process, and that they succeed in finding solutions to the various challenges posed by inclusive teaching in order to achieve the intended outcomes. They nurture positive relationships with their students by unlocking their latent potential, creating opportunities for learning and progress, and demonstrating a willingness to engage in professional development and collaboration. The teachers pay attention to student sensitisation through the development of social skills and the encouragement of prosocial behaviour. They apply cooperative learning, individualisation, and various motivational strategies in their teaching practice so as to stimulate cognitive progress and the social acceptance of individuals. This study suggests that it would be advisable for schools and the educational system as a whole to encourage teachers to regularly share their experiences and tried-and-tested solutions in the inclusive education process through various forms of professional development, such as collaborative learning and cooperation. Future research in this field should involve a larger number of teachers, apply other qualitative methods such as interviews, focus groups and systematic observation and include diverse stakeholders in order to gain a more comprehensive insight into teaching practices.

Keywords: *inclusive education, teachers, vocational schools, encouraging social acceptance, teaching practice.*

Stavovi roditelja dece sa poremećajima komunikacije prema augmentativnoj i alternativnoj komunikaciji¹

Aleksandar Zlatić 

Logopedski centar „Sinapsa“, Beograd, Srbija

Ivana Arsenić 

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Zorica Veljković² 

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Roditeljski stavovi imaju ključnu ulogu u uspešnoj primeni augmentativne i alternativne komunikacije (Augmentative and Alternative Communication – AAC) kod dece sa poremećajima komunikacije. Cilj istraživanja je bio da se utvrde stavovi roditelja prema AAC, njihova informisanost, spremnost za primenu, prepreke u korišćenju AAC, kao i emocionalni i društveni faktori koji utiču na percepciju i upotrebu AAC. U istraživanju je učestvovalo 50 roditelja dece sa poremećajima komunikacije. Korišćena je posebno konstruisana skala stavova. Analiza rezultata je pokazala da roditelji imaju umereno pozitivan stav prema AAC ($M = 3.83$, $SD = 0.76$). Utvrđeno je da ispitanici imaju umeren nivo informisanosti i svesti o AAC metodama, kao i da postoji potreba za dodatnom edukacijom. Takođe, pokazano je da je nedostatak vremena za obuku bio najizraženija barijera za primenu AAC. Roditelji devojčica su imali pozitivnije stavove prema AAC u poređenju sa roditeljima dečaka, dok su roditelji dece sa autizmom percipirali više barijera u odnosu na roditelje dece sa drugim dijagnozama. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za dodatnom edukacijom roditelja i boljom sistemskom podrškom kako bi se olakšala

1 Rad je nastao u okviru projekta Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa finansiranog od strane Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-66/2024-03/ 200096)

2 zoricadanivic@fasper.bg.ac.rs

implementacija AAC. Dalja istraživanja bi trebalo da ispitaju uticaj drugih faktora na stavove roditelja prema AAS, kao i spremnost za korišćenje iste.

Ključne reči: *augmentativna i alternativna komunikacija, poremećaji komunikacije, stavovi.*

Uvod

Augmentativna i alternativna komunikacija (*Augmentative and Alternative Communication* – AAC) predstavlja interventni pristup koji se primenjuje kod govorno-jezičkih poremećaja različite etiologije. U oblasti AAC koriste se metode nepotpomognute i potpomognute komunikacije (Jovanović, 2006). Nepotpomognute metode komunikacije ne zahtevaju upotrebu ničega van ljudskog tela. Podrazumevaju upotrebu prirodnog govora, vokalizacije, mimike, gestova, manuelnih znakova i/ili znakovnog jezika. Pod metodama potpomognute komunikacije podrazumeva se upotreba uređaja jednostavne tehnologije (nekompjuterizovani uređaji), srednje tehnologije (uređaji na baterije) i visoke tehnologije (kompjuterizovani uređaji) (Logan et al., 2017).

Tokom poslednjih decenija radi se sve više istraživanja koja su pružila empirijsku podršku za upotrebu AAC koja može da dopuni i/ili zameni prirodni govor korisnika (Iacono et al., 2016). Zahvaljujući ovom pristupu, pojedincima koji nisu u stanju da efikasno koriste svoj prirodni govor pružen je alternativni način da učestvuju u komunikaciji sa ljudima u svojoj zajednici i utiču na svoje okruženje (Beukelman & Light, 2020). S obzirom na to da se komunikacija može posmatrati kao dinamična interakcija, za uspešnu komunikaciju, nije dovoljan samo doprinos korisnika AAS, već i njegovog komunikacionog partnera (Bean et al., 2023).

Primena AAC kod dece sa poremećajima komunikacije, kao što su deca sa poremećajima iz spektra autizma, deca sa cerebralnom paralizom ili deca sa intelektualnim poteškoćama, ima mnogobrojne prednosti (Beukelman & Mirenda, 2013; Brady et al., 2013; Collette et al., 2019; DiStefano et al., 2016; Drager et al., 2010; Morin et al., 2018; Srinivasan et al., 2022). Bejli i saradnici (Bailey et al., 2006) navode da su neke od prednosti primene AAC povećana nezavisnost korisnika, naročito u oblasti organizovanja aktivnosti svakodnevnog života, kao i povećana kompetencija za komunikaciju. Takođe, podaci u literaturi sugerišu da postoje ograničenja u primeni tradicionalnog logopedskog tretmana kod dece sa poremećajima komunikacije i da je pružanje AAC intervencije u okviru ranih faza ključno za postizanje pozitivnih ishoda (Smith & Hustad, 2015). Roditelji koji su učestvovali u istraživanju Smita i Hastada (Smith & Hustad, 2015) istakli su svoja opažanja da se komunikaciona kompetencija njihove dece poboljšala upotrebom AAC uređaja. Svi učesnici su naveli povećanu sposobnost interakcije u zajednici, školi i kućnom okruženju. Takođe, na osnovu rezultata istraživanja se uočava da je upotreba AAC omogućila uspešnu komunikaciju korisnika sa većim brojem različitih komunikacionih partnera. Zbog svega navedenog važno je pružiti mogućnosti i eliminisati prepreke za pružanje rane AAS intervencije za decu (Park, 2020).

Pregled istraživanja

Deca sa govorno-jezičkim, senzornim, motoričkim i intelektualnim poteškoćama mogu se suočiti sa značajnim preprekama u komunikaciji sa drugima. Posebno se deca sa malo ili bez funkcionalnog govora mogu u većoj meri oslanjati na druge metode komunikacije kao što su vokalizacija, izraz lica ili gest. Imajući u vidu da ove nepotpomognute metode komunikacije mogu da budu ograničene po brzini, broju i vrsti poruka koje korisnik prenosi, roditelji mogu da smatraju da primena AAS nije adekvatna za njihovo dete (Griffiths et al., 2022). Odluka o primeni AAC zavisi od nekoliko faktora, kao što su poznavanje i svest o upotrebi AAC, stavovi i predrasude, kao i barijere povezane sa upotrebom AAC. Jedna od zabrinutosti roditelja jeste da li će primena AAC negativno uticati na razvoj prirodnog govora. Međutim, rezultati metaanalize u kojoj je izvršena evaluacija radova koji su objavljeni između 1975. i 2003. godine (Millar et al., 2006) pokazali su da nijedan od 27 ispitanika nije pokazao smanjenje produkcije govora kao rezultat intervencije AAC. Kod 11% ispitanika nije uočena promena, dok je kod većine (89%) zabeleženo poboljšanje u govoru. Pored toga, kod 79% ispitanika je poboljšanje govorne produkcije registrovano u prvih pet sesija nakon početka AAS intervencije, dok je kod preostalih ispitanika zabeleženo poboljšanje u govoru u rasponu od 6 do 25 ili više sesija.

Rezultati studije Mutije i saradnika (Muttiah et al., 2022) pokazali su da roditelji imaju pozitivne stavove o upotrebi AAC, ali da postoje barijere za njenu primenu. One obuhvataju obuku o upotrebi AAC, ograničene resurse i pristup sistemima AAC, ali i kulturne i društvene prepreke. Obuka roditelja u pogledu načina podešavanja uređaja, generisanja i slanja poruka je značajna, naročito kada se uzme u obzir njihova uloga u podsticanju upotrebe uređaja u različitim kontekstima. Pored toga, adekvatna obuka stručnjaka je važna kako bi se povećale njihova upoznatost i kompetentnost i usvojile veštine u upotrebi AAS. Pristup AAS sistemima može da bude ograničen zbog nedostatka finansijskih sredstava koja su potrebna za nabavku uređaja, naročito visokotehnoških. Rezultati istraživanja Džogindera Singa i saradnika (Joginder Singh et al., 2023) ukazuju da su roditelji bili zadovoljni sistemom AAC svog deteta. Barijere koje su prijavili odnosile su se na ograničeno vreme za svakodnevnu implementaciju AAC sistema, kao i na slabu motivaciju deteta. Murkroft i saradnici (Moorcroft et al., 2019) u svojoj studiji pokazuju da neki roditelji nisu emotivno spremni za upotrebu AAC, kao i da im primena AAC oduzima dosta vremena. Takođe, jedan od problema može biti i nedostatak informisanosti o tome šta AAC predstavlja (De Leon et al., 2023). Rezultati istraživanja Šin i Li (Shin & Lee, 2016) pokazali su da je samo polovina roditelja bila upoznata sa AAC. Mnogi ispitanici koji su učestvovali u ovom istraživanju imali su negativan stav, smatrajući da AAC treba da se primeni samo u slučajevima potpune nerazvijenosti verbalne komunikacije ili kod dece sa višim nivoom kognitivnog razvoja. Zaključeno je da mnogim roditeljima nedostaju informacije i razumevanje o potencijalnim prednostima primene AAC, što ukazuje na potrebu za češćom i detaljnijom edukacijom roditelja o ovom sistemu. U studiji Kim i saradnika (Kim et al., 2021) jedna od većih predrasuda roditelja

bila je da deca moraju imati očuvane kognitivne sposobnosti da bi koristila uređaje za generisanje govora. Rezultati studije pokazuju da je ovo ubeđenje promenjeno nakon pravilne obuke roditelja. Pored navedenih, nedostatak vremena, briga o drugoj deci, odnosi između braće i sestara i odnos šire porodice predstavljaju barijere za upotrebu AAC (Berenguer et al., 2022).

Komunikacija na relaciji roditelj–terapeut takođe može da predstavlja prepreku pri primeni AAC (LaRouech, 2022). Roditelji ističu potrebu za boljom komunikacijom između članova tima za primenu AAC i njihove porodice radi pružanja sveobuhvatne podrške. Takođe navode želju da uvedu AAC ranije u život svoje porodice (LaRouech, 2022). Park (Park, 2020) navodi da, uprkos brojnim dokazima koji podržavaju prednosti upotrebe AAC, postoji mnogo negativnih percepcija u vezi sa primenom ovih sistema. Podaci u literaturi ukazuju na to da percepcije i stavovi roditelja mogu imati najveći uticaj na prihvatanje i sprovođenje AAC intervencije kod njihove dece (Berenguer et al., 2022; Park, 2020). Kvalitativno istraživanje stavova roditelja o AAC pruža mogućnost identifikovanja ključnih faktora koji doprinose podršci deci sa poremećajima verbalne komunikacije i njihovim porodicama. Shodno tome, rezultati studije Berenger i saradnika (Berenguer et al., 2022) pokazuju da roditelji kao glavne izazove u korišćenju AAC ističu ograničenu koordinaciju usluga, tehničke karakteristike uređaja, kao i nedostatak podrške u obrazovnom i društvenom okruženju.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se utvrde stavovi roditelja dece sa poremećajima verbalne komunikacije prema AAC, njihova informisanost, spremnost za primenu AAC, prepreke u korišćenju AAC, kao i emocionalni i društveni faktori koji utiču na njihovu percepciju i upotrebu AAC.

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 50 roditelja dece sa poremećajima komunikacije (20% muškog pola). U Tabeli 1 prikazana je raspodela ispitanika u odnosu na pol i starost. Prosečna starost ispitanika bila je $M = 41.11$ ($SD = 6.37$). Analiza podataka je pokazala da najveći broj ispitanika ima visoko obrazovanje ($N = 24$) ili završenu srednju školu ($N = 20$). Pet ispitanika ima završenu višu školu, dok jedan ispitanik ima osnovno obrazovanje kao najviši nivo školovanja.

Tabela 1

Raspodela ispitanika u odnosu na pol i starost

Starost ispitanika					
Pol	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Muški	10	31	57	42.40	7.97
Ženski	40	28	55	40.92	5.99

Napomena. *N* – broj ispitanika; *Min* – minimalna vrednost; *Max* – maksimalna vrednost; *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija.

Analizom odgovora roditelja utvrđeno je da 90% dece ima postavljenu dijagnozu od strane logopeda, defektologa, psihijatra, psihologa ili neurologa, dok samo njih 5 (10%) nema dijagnozu. Najčešće dijagnoze dece su: autizam (48%), mešoviti poremećaj razvoja (26%) i specifični jezički poremećaj (16%). Iako petoro dece nije imalo postavljenu dijagnozu od strane stručnjaka, ovi ispitanici su uključeni u uzorak jer su ispunjavali osnovni kriterijum za učešće u istraživanju koji se odnosi na prisustvo poremećaja verbalne komunikacije. Takođe, uključivanjem ovih ispitanika omogućeno je bolje sagledavanje roditeljskih stavova u realnim uslovima, u kojima postavljanje dijagnoza često kasni u odnosu na pojavu poremećaja verbalne komunikacije. Analiza podataka je takođe pokazala da 54% dece ne koristi AAC, 24% ponekad koristi, dok 22% redovno koristi AAC.

Tehnike za prikupljanje podataka

U istraživanju je korišćen instrument koji je posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Instrument se sastoji iz dva dela. U prvom delu se nalaze pitanja namenjena prikupljanju sociodemografskih podataka, kao što su pol, starost i obrazovanje roditelja, kao i uzrast i pol njihove dece. Pored navedenog, prvi deo obuhvata pitanja o postojanju i vrsti dijagnoze kod dece, kao i o upotrebi metoda AAC u porodici. Drugi deo se sastoji od 31 tvrdnje koje su raspoređene u šest kategorija: opšti stavovi, informisanost i svest o AAC, spremnost za korišćenje AAC, barijere u njenoj primeni, emocionalni stavovi i strahovi, percepcija podrške i društvena prihvaćenost AAC. Korišćena je Likertova petostepena skala.

Tvrdnje u instrumentu su konstruisane na osnovu relevantnih nalaza iz ranijih istraživanja u kojima su ispitivani stavovi roditelja prema primeni AAC. Poseban osnov za konceptualizaciju supskala predstavljali su rezultati sistematskog pregleda i kvalitativne metaanalize, koju su sprovedli Berenger i saradnici (Berenguer et al., 2022). U tom radu su identifikovane ključne teme i faktori koji utiču na odluke roditelja u vezi sa prihvatanjem i korišćenjem AAC. Ovi koncepti su integrisani u strukturu instrumenta i poslužili su kao polazište za formulisanje pojedinačnih tvrdnji u okviru supskala.

Pouzdanost unutrašnje konzistencije instrumenta iznosi .82 za sve ajteme. Na nivou supskala registrovane su prihvatljiva i dobra pouzdanost. U Tabeli 2 su prikazane vrednosti Kronbahovog α -koeficijenta za supskale instrumenta.

Tabela 2

Vrednosti Kronbahovog α -koeficijenta za supskale instrumenta istraživanja

Supskale/(broj tvrdnji)	Kronbahov alfa koeficijent
1. Opšti stavovi prema AAC (5)	.71
2. Poznavanje i svest o AAC (6)	.84
3. Spremnost za korišćenje AAC (5)	.85
4. Barijere za korišćenje AAC (5)	.76
5. Emocionalni stavovi i strahovi (5)	.80
6. Percepcija podrške i društvena prihvaćenost AAC (5)	.71

Postupak istraživanja i statistička obrada podataka

Istraživanje je sprovedeno tokom oktobra 2024. godine. Podaci su prikupljeni pomoću *Google forms* upitnika koji je distribuiran putem e-pošte i društvenih mreža.

Za obradu dobijenih rezultata korišćen je program SPSS V25.0 (Statistical Package for the Social Sciences Version 25.0). Prilikom obrade podataka korišćene su adekvatne metode deskriptivne statistike i testovi statističkog zaključivanja (Linearna regresija, Man-Vitni test, Kraskal-Volis test, t-test za jedan uzorak). U cilju utvrđivanja da li su stavovi roditelja statistički značajno pozitivniji ili negativniji od neutralne pozicije, primenjen je t-test za jedan uzorak. Kao teorijska vrednost uzeta je sredina Likertove skale od 1 do 5, odnosno vrednost 3, koja predstavlja neutralan stav. Na taj način je testirano da li se dobijene srednje vrednosti odgovora pojedinačno po tvrdnjama, kao i na nivou supskala, statistički značajno razlikuju od neutralne vrednosti. Ova analiza omogućava procenu usmerenosti stavova (pozitivni/negativni) i njihove jačine u odnosu na teorijski prosek. Prosečni skorovi od 1 do 2 su protumačeni kao negativni, od 2 do 3 kao umereno negativni, od 3 do 4 kao umereno pozitivni, od 4 do 5 kao pozitivni. Rezultati su prikazani tabelarno i tekstualno. Sve statističke analize vršene su za nivo značajnosti $p < .05$.

Rezultati istraživanja

Prikazane su srednje vrednosti (M) i standardne devijacije (SD) odgovora ispitanika na svaku pojedinačnu tvrdnju, kao i na nivou supskala u koje su te tvrdnje grupisane. Svaka supskala predstavlja tematski povezanu celinu stavova roditelja. Veće srednje

vrednosti ukazuju na viši stepen slaganja sa tvrdnjama na Likertovoj skali, dok veća standardna devijacija ukazuje na veće raspršenje odgovora oko teorijskog proseka (3). Ispitivanje značajnosti razlika srednjih vrednosti odgovora ispitanika vršena je t-testom za jedan uzorak, pri čemu su određene vrednost statističkog testa (*t*-vrednost) i verovatnoća njegove statističke značajnosti (*p*), a teorijski prosek je određen na 3 (sredina Likertove skale od 1 do 5). Upotrebom t-testa za jedan uzorak utvrđuje se da li ispitanici u proseku imaju statistički značajno pozitivan, negativan ili neutralan stav, odnosno da li se njihova srednja ocena značajno razlikuje od teorijske vrednosti 3, koja predstavlja neutralnu poziciju. Na taj način se isključuje mogućnost da je prosečna ocena rezultat slučajnosti ili statističke inercije oko neutralnog stava, što omogućava precizniju interpretaciju usmerenosti i jačine stavova ispitanika.

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 1 – *Opšti stavovi roditelja prema metodomu AAC* prikazani su u Tabeli 3. Najviši prosečan skor zabeležen je za tvrdnju da AAC treba da bude deo obrazovne i terapijske podrške deci sa poremećajima komunikacije, što ukazuje na pozitivan stav roditelja prema ovoj tvrdnji. Ukupni rezultati za supskalu 1 pokazuju da su opšti stavovi roditelja prema AAC umereno pozitivni u odnosu na teorijski prosek.

Tabela 3

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 1 – Opšti stavovi roditelja prema AAC

Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Smatram da AAC treba da bude deo obrazovne i terapijske podrške deci sa poremećajima komunikacije.	4.32	1.03	8.98	< .001
Primena AAC metoda je važna za decu sa poremećajima komunikacije.	4.06	1.21	6.14	< .001
Mislim da AAC može značajno da unapredi komunikaciju dece sa poremećajem komunikacije.	3.86	1.25	4.88	< .001
AAC je jednako važan kao tradicionalni logopedski tretman.	3.84	1.31	4.51	< .001
Smatram da je AAC je koristan samo za decu sa teškim poremećajem komunikacije.	3.06	1.25	0.33	.74
Opšti stavovi roditelja prema AAC	3.83	0.76	7.74	< .001

Napomena. *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija; *t* – statistik; *p* – nivo značajnosti.

Rezultat Man-Vitni testa pokazao je statistički značajnu razliku između roditelja dečaka i roditelja devojčica u opštim stavovima prema AAC ($U = 300$, $p < .04$). Analiza rezultata je pokazala da roditelji devojčica imaju pozitivnije opšte stavove ($M = 4$, $SD = 0.70$) u poređenju sa roditeljima dečaka ($M = 3.4$, $SD = 0.84$). Razlika u opštim stavovima nije pronađena u odnosu na pol, starost i stepen obrazovanja.

U Tabeli 4 su prikazani rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 2 – *Informisanost i svest o AAC*. Rezultati ukazuju da roditelji smatraju da imaju natprosečan nivo poznavanja

i svesti o AAC metodama, ali i da postoji potreba za obukom, budući da je najviši prosečan skor zabeležen na tvrdnji koja se odnosi na potrebu za dodatnim informacijama.

Tabela 4

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 2 – Informisanost i svest o AAC metodama

Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Smatram da su mi potrebne dodatne obuke ili informacije da bih mogao/la efikasno da koristim AAC.	4.56	0.73	15.05	< .001
Upoznat sam sa različitim metodama AAC jednostavne tehnologije (PECS i sl.).	4.02	1.04	6.93	< .001
Upoznat sam sa AAC metodama visokotehnoških komunikacionih sistema (softverski programi).	3.62	1.28	3.43	< .001
Znam gde mogu da pronađem informacije o metodama AAC.	3.52	1.28	2.86	< .006
Imam dovoljno informacija o tome kako AAC funkcioniše.	3.28	1.34	1.47	.14
Upoznat sam sa načinima na koje se AAC koristi u obrazovnom sistemu.	2.80	1.29	-1.09	0.28
Informisanost i svest o AAC	3.63	0.88	5.07	< .001

Napomena. *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija; *t* – statistik; *p* – nivo značajnosti.

U Tabeli 5 su prikazani rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 3, koja ispituje spremnost roditelja za korišćenje AAC metoda. Najviši prosečan skor zabeležen je za tvrdnju o korišćenju AAC kod kuće za unapređenje komunikacije sa detetom. Ukupni rezultati za supskalu 3 ukazuju na pozitivne stavove o spremnosti roditelja da koriste AAC.

Tabela 5

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 3 – Spremnost za korišćenje AAC

Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Rado bih učestvovao/la u obukama za roditelje o primeni AAC.	4.46	0.86	11.97	< .001
Spreman /a sam da koristim AAC kod kuće kako bih pomogao/la svom detetu da bolje komunicira.	4.50	0.91	11.66	< .001
Uključivanje AAC u svakodnevne aktivnosti ne bi predstavljao problem za moju porodicu.	4.24	1.19	7.38	< .001
Koristio /la bih AAC čak i ako zahteva promenu porodičnih aktivnosti i iziskuje više vremena na prilagođavanje na primenu AAC.	4.16	1.15	7.13	< .001
Spreman/a sam da moje dete koristi AAC u široj socijalnoj sredini (vrtić, škola, park).	4.34	1.10	8.61	< .001
Spremnost za korišćenje AAC	4.34	0.83	11.43	< .001

Napomena. *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija; *t* – statistik; *p* – nivo značajnosti.

U Tabeli 6 prikazani su rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu *Barijere za korišćenje AAC*. Rezultati za supskalu u celini nisu pokazali statistički značajno odstupanje od neutralne vrednosti. Međutim, tvrdnja *Nedostatak vremena me sprečava da se dodatno edukujem o primeni metoda AAC* imala je najviši prosečan skor uz statistički značajnu razliku u odnosu na neutralnu vrednost ($p < .001$). Dobijeni rezultat ukazuje na to da roditelji ovu barijeru percipiraju kao najveću za korišćenje AAC metoda.

Tabela 6

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 4 – Barijere za korišćenje AAC

Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Nedostatak vremena me sprečava da se dodatno edukujem o primeni AAC metoda.	3.34	1.46	5.05	< .001
Primena AAC može zahtevati tehnička znanja koja meni nisu bliska.	2.86	1.35	-0.73	.47
Korišćenje AAC bi otežalo svakodnevne porodične aktivnosti.	2.38	0.99	-4.44	< .001
Smatram da bi korišćenje AAC bilo komplikovano za moje dete.	2.28	1.29	-3.93	< .001
Nisam siguran/na da bih znao/znala gde da započnem sa edukacijom o AAC.	3.38	1.31	2.05	.04
Barijere za korišćenje AAC	2.85	0.84	-1.27	.21

Napomena. *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija; *t* – statistik; *p* – nivo značajnosti.

Rezultati Kruskal-Wallis testa pokazuju da dijagnoza deteta utiče na percepciju barijera ($H = 5.8, p < .05$). Man-Vitni test je upotrebljen kako bi se ustanovilo između kojih grupa su razlike statistički značajne. Rezultati ovog testa su ukazali na statistički značajnu razliku u percepciji barijera između roditelja dece sa autizmom i roditelja dece sa mešovitim poremećajem razvoja ($U = 210, p = .01$). Primenom Bonferoni korekcije značajnosti dobijen je kritični nivo značajnosti .02 za svaki par poređenja. Razlike između ostalih grupa, odnosno između roditelja dece sa autizmom i specifičnim jezičkim poremećajem ($U = 82.50, p = .48$), kao i između roditelja dece sa mešovitim poremećajem razvoja i specifičnim jezičkim poremećajem ($U = 29.50, p = .43$) nisu bile statistički značajne.

U Tabeli 7 prikazani su rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 5, koja se odnosi na emocionalne stavove roditelja i strahove u vezi sa primenom AAC metoda. Prosečna vrednost na supskali *Emocionalni stavovi i strahovi* iznosi $M = 2.63$, što pripada domenu umereno negativnog stava, odnosno ukazuje na blagu sklonost roditelja ka neslaganju sa negativnim emocijama u vezi sa AAC. Pošto je ova vrednost statistički značajno manja od neutralne ($t = -2.80, p = .007$), može se zaključiti da roditelji uglavnom ne doživljavaju intenzivne strahove ili negativne emocije u vezi sa primenom AAC.

Tabela 7

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 5 – Emocionalni stavovi i strahovi

Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Plašim se da će korišćenje AAC ometati govorno-jezički razvoj mog deteta.	2.18	1.17	-4.94	< .001
Zabrinuta/zabrinut sam da bi moje dete moglo biti stigmatizovano zbog primene AAC metoda.	2.84	1.29	-0.87	.38
Imam pomešane emocije kada je u pitanju primena AAC kod mog deteta.	2.74	1.24	-1.48	.14
Strahujem da neću umeti da pravilno koristim AAC sa detetom.	2.88	1.28	-0.65	.51
Mislim da će moje dete imati otpor ka primeni AAC zbog osećaja različitosti od drugih.	2.52	1.19	-2.83	< .01
Emocionalni stavovi i strahovi	2.63	0.82	-2.80	< .01

Napomena. *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija; *t* – statistik; *p* – nivo značajnosti.

Analizom odgovora ispitanika na tvrdnje koje pripadaju supskali 6 – *Percepcija podrške i društvene prihvaćenosti AAC* zapaženo je da su najviši prosečni skorovi dobijeni za tvrdnje *Imam podršku porodice i prijatelja pri primeni AAC* i *Verujem da bi učitelj i terapeut mog deteta bili otvoreni za primenu AAC*. Obe tvrdnje su pokazale i statistički značajno odstupanje od neutralne vrednosti ($p < .001$), što ukazuje na umereno pozitivne stavove o individualnoj i profesionalnoj podršci koju roditelji prepoznaju u svom neposrednom okruženju (Tabela 8). Međutim, prosečni skorovi na tvrdnjama *Smatram da škole i terapeuti dovoljno podržavaju primenu AAC* i *Smatram da društvo dovoljno prepoznaje značaj AAC* imali su statistički značajno niže proseke, što pokazuje da roditelji ne smatraju da institucije i šira društvena zajednica dovoljno prepoznaju i podržavaju upotrebu AAC.

Tabela 8

Rezultati t-testa za jedan uzorak za supskalu 6 – Percepcija podrške i društvene prihvaćenosti AAC

Tvrdnja	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Verujem da moje dete živi i edukuje se u okruženju koje podržava primenu AAC.	2.90	1.31	-0.54	.59
Smatram da škole i terapeuti dovoljno podržavaju primenu AAC u procesu edukacije i tretmana za decu sa poremećajima komunikacije.	2.44	1.46	-2.71	< .01
Imam podršku porodice i prijatelja prilikom primene AAC u komunikaciji sa mojim detetom.	3.64	1.17	3.85	< .001
Smatram da društvo dovoljno prepoznaje značaj primene AAC kod dece sa poremećajima komunikacije.	2.24	1.30	-4.13	< .001
Verujem da bi učitelj i terapeut mog deteta bili otvoreni za primenu AAC u tretmanu i edukaciji.	3.58	1.14	3.58	< .001
Percepcija podrške i društvena prihvaćenost AAC	2.96	0.87	-0.32	.75

Napomena. *M* – prosek; *SD* – standardna devijacija; *t* – statistik; *p* – nivo značajnosti.

Regresionom analizom ispitano je kakav uticaj na prvu supskalu (Opšti stavovi prema AAS) ima preostalih pet supskala instrumenta. Rezultati regresionog modela, prikazani u Tabeli 9, pokazuju da model objašnjava 58.8% varijacije u Opštim stavovima ($R^2 = 0.588$), dok korigovani R^2 (0.542) potvrđuje stabilnost modela nakon prilagođavanja za broj prediktora.

Tabela 9

Rezultati regresionog modela – Opšti stavovi prema AAC

Model	R	R^2	Prilagođeni R^2	$RMSE$
M0	0.000	0.000	0.000	0.756
M1	0.767	0.588	0.542	0.512

Napomena. M0 – Opšti stavovi prema AAS; M1 – Informisanost i svest o AAC, Spremnost za korišćenje AAC, Barijere za korišćenje AAC, Emocionalni stavovi i strahovi, Percepcija podrške i društvena prihvaćenost AAC; R – koeficijent determinacije; Prilagođeni R^2 – broj prediktora u modelu; $RMSE$ – koren srednje kvadratne greške.

Rezultati regresije pokazuju da model statistički značajno predviđa Opšte stavove prema AAC ($F = 12.57, p < .001$). Ključni prediktori koji imaju značajan uticaj su *Spremnost za korišćenje AAC* ($B = 0.35, p < .002$), *Informisanost i svest o AAC* ($B = 0.24, p = .02$) i *Percepcija podrške i društvene prihvaćenosti AAC* ($B = 0.24, p < .01$). *Barijere za korišćenje AAC* i *Emocionalni stavovi i strahovi* nisu imali značajan uticaj na Opšte stavove prema AAC. U Tabeli 10 prikazani su koeficijenti regresije za sve prediktore.

Tabela 10

Koeficijenti regresije

Prediktor	B	SE	β	t	p
(Intercept)	0.283	0.570	-	0.496	0.622
Informisanost i svest o AAC	0.248	0.108	0.290	2.291	0.027
Spremnost za korišćenje AAC	0.358	0.110	0.392	3.245	0.002
Barijere za korišćenje AAC	0.142	0.110	0.158	1.297	0.201
Emocionalni stavovi i strahovi	-0.014	0.111	-0.018	-0.130	0.897
Percepcija podrške i društvena prihvaćenost AAC	0.244	0.097	0.283	2.508	0.016

Napomena. B – nestandardizovani regresioni koeficijent; SE – standardna greška; β – standardizovani regresioni koeficijent; t – statistik; p – nivo značajnosti.

Diskusija

Ispitivanjem opštih stavova prema AAS dobili smo umereno pozitivan prosečan skor ($M = 3.83$, $SD = 0.76$), što sugeriše da roditelji imaju umereno pozitivan stav prema AAC sistemima. Ovakvi rezultati su u skladu sa rezultatima prethodnih studija (Berenguer et al., 2022; Joginder Singh et al., 2023; Mutiah et al., 2022; Shin & Lee, 2016). Rezultati ukazuju na to da roditelji prepoznaju AAC kao korisno sredstvo za pružanje podrške deci sa poremećajima komunikacije. Osim toga, rezultati ovog istraživanja pokazuju da roditelji poseduju znanje i svest o AAC ($M = 3.63$, $SD = 0.88$), iako postoji potencijal za dalje unapređenje u pojedinim oblastima. Ovakvi rezultati ukazuju na potrebu za dodatnom edukacijom kako bi se roditelji još bolje upoznali sa svim aspektima AAC i mogućnostima njene primene. Ovi rezultati su u skladu sa rezultatima ranijih istraživanja (Berenguer et al., 2022; De Leon et al., 2023; Mutiah et al., 2022; Park, 2020; Shin & Lee, 2016). Najviše vrednosti su zabeležene prilikom ispitivanja spremnosti za korišćenje AAC, što ukazuje na spremnost roditelja za korišćenje sistema AAC ($M = 4.34$, $SD = 0.83$).

Rezultati ovog istraživanja pokazuju postojanje određenih barijera koje roditelji doživljavaju u korišćenju AAC sistema. Identifikovan je najznačajniji problem za roditelje kao što je nedostatak vremena za edukaciju o AAC. Ovaj rezultat je u skladu sa prethodnim istraživanjima (Berenguer et al., 2022; Joginder Singh et al., 2023; Moorcroft et al., 2019; Mutiah et al., 2022) i ukazuje na potrebu za praktičnijim i fleksibilnijim pristupima edukaciji koji bi se lakše uklopili u potrebe porodica. Ovakvi rezultati naglašavaju značaj organizovanih programa koji roditeljima nude strukturisana uputstva i kontinuiranu podršku. Važno je identifikovati i adresirati barijere kako bi se olakšala primena AAC. Ispitivanjem emocionalnih stavova i strahova, pokazano je da roditelji, u celini posmatrano, ne pokazuju visok nivo straha i negativnih emocionalnih stavova u vezi sa primenom AAC. Ovaj nalaz delimično odstupa od rezultata ranijih studija (Berenguer et al., 2022; Moorcroft et al., 2019), u kojima su strah od negativnog uticaja na razvoj prirodnog govora, osećaj nespremnosti i emocionalna ambivalentnost bili češće isticali. Moguće je da razlike u rezultatima proističu iz različitih uzoraka, konteksta u kojima su istraživanja sprovedena ili nivoa informisanosti roditelja o AAC u trenutku ispitivanja. Učesnici u ovom istraživanju su možda u nekom stepenu već bili upoznati s konceptom AAC, što je uticalo na nižu percepciju straha. Ispitivanjem percepcije podrške i društvene prihvatljivosti AAC pokazano je da roditelji percipiraju umereno negativan stav prema podršci za primenu AAC u širem socijalnom okruženju ($M = 2.96$, $SD = 0.87$). Ovaj nalaz sugeriše da postoji potreba za daljim jačanjem systemske podrške kako bi AAC bila bolje prihvaćena u društvenoj sredini.

Rezultati pokazuju da roditelji devojčica imaju pozitivnije opšte stavove prema AAC ($M = 4$, $SD = 0.70$) u poređenju sa stavovima roditelja dečaka ($M = 3.4$, $SD = 0.84$). Ovakvi rezultati sugerišu da je potrebno dalje istraživati kako različiti faktori, uključujući pol deteta, mogu uticati na stavove roditelja prema AAC, te razvijati spe-

cifične strategije podrške koje uzimaju u obzir ove razlike. Dalje, rezultati istraživanja pokazuju da se roditelji dece sa autizmom i dece sa mešovitim poremećajem razvoja značajno razlikuju u pogledu percepcija barijera za primenu AAC ($U = 210$, $p = .01$). Dobijeni rezultati sugerišu da roditelji dece sa autizmom doživljavaju specifične izazove u implementaciji AAC, koji mogu biti povezani sa jedinstvenim potrebama porodica dece sa autizmom. Ovaj nalaz je pokazatelj toga da je potrebno pružiti personalizovanu podršku roditeljima, u zavisnosti od dijagnoze deteta, kako bi se smanjile barijere u primeni AAC.

Analiza rezultata je pokazala da su spremnost za korišćenje AAC, poznavanje i svest o AAC, kao i percepcija podrške i društvene prihvaćenosti, značajni prediktori opštih stavova o AAC. S druge strane, barijere i emocionalni stavovi, poput strahova ili nesigurnosti, nisu se pokazali kao značajni prediktori. Roditelji koji su informisani, spremni za korišćenje AAC i koji osećaju podršku iz okruženja skloniji su razvijanju pozitivnijih opštih stavova prema AAC. S obzirom na to da ovi faktori utiču na formiranje opštih stavova roditelja, od izuzetne važnosti su pružanje edukacije o AAC i povećanje spremnosti roditelja da je primene, kao i jačanje društvene podrške.

Zaključak

Cilj istraživanja je bio da se utvrde stavovi roditelja dece sa poremećajima komunikacije prema AAC, kao i njihova informisanost, spremnost za primenu AAC, prepreke u korišćenju AAC, zatim i emocionalni i društveni faktori koji utiču na njihovu percepciju i upotrebu AAC. Na osnovu rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da roditelji generalno imaju pozitivan stav prema AAC i prepoznaju njen značaj, ali i da postoji potreba za dodatnom edukacijom. Spremnost roditelja za korišćenje AAC jeste pozitivan pokazatelj njihove posvećenosti, dok prepreke, poput nedostatka vremena i nejasnoća u vezi sa edukacijom, ukazuju na potrebu za fleksibilnijim pristupima podrške. Emocionalni faktori, poput straha od nepravilne primene, naglašavaju značaj kontinuirane stručne podrške. U ovom istraživanju je ispitano i da li postoje razlike u stavovima roditelja prema AAC u zavisnosti od pola i dijagnoze deteta, ističući važnost personalizovanih strategija podrške koje uzimaju u obzir te razlike. Pružanje personalizovane intervencije koja se fokusira na ključne faktore kao što su spremnost, podrška i edukacija roditelja, može doprineti pozitivnom razvoju opštih stavova prema AAC i omogućiti efikasniju primenu ovih sistema u svakodnevnom životu.

Buduća istraživanja bi trebalo da se usmere na razvoj intervencija usmerenih na povećanje roditeljskih kompetencija i adekvatne društvene podrške. U ovom istraživanju korišćena je Likertova skala, koja omogućava kvantifikaciju stavova roditelja prema AAC. Iako pruža korisne podatke o intenzitetu stavova, ona ne omogućava bolji uvid u razloge i obrazloženja tih stavova jer se zasniva na rangiranju, a ne na detaljnom

razjašnjavanju mišljenja ispitanika. Da bi se prevazišao ovaj nedostatak, u budućim istraživanjima bi trebalo da se primene i kvalitativni pristupi, poput intervjua, koji bi omogućili roditeljima da detaljnije objasne svoje stavove i iskustva u vezi sa korišćenjem AAC.

Literatura

- Bailey, R. L., Parette, H. P. Jr., Stoner, J. B., Angell, M. E., & Carroll, K. (2006). Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(1), 50–60. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/006))
- Bean, A., Harris, K., Kim, H., DiGiovine, C., & Sonntag, A. M. (2023). A scoping review of communication outcomes measures in augmentative and alternative communication. *Assistive Technology*, 37(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2251041>
- Berenguer, C., Martínez, E. R., De Stasio, S., & Baixauli, I. (2022). Parents' perceptions and experiences with their children's use of augmentative/alternative communication: A systematic review and qualitative meta-synthesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8091. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138091>
- Beukelman, D. R., & Light, J. (2020). *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs* (5th ed.). Paul H. Brookes.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Brady, N. C., Thiemann-Bourque, K., Fleming, K., & Matthews, K. (2013). Predicting language outcomes for children learning augmentative and alternative communication: Child and environmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1595–1612. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0201\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0201))
- Collette, D., Brix, A., Brennan, P., DeRoma, N., & Muir, B. C. (2019). Proloquo2go enhances classroom performance in children with autism spectrum disorder. *OTJR: occupation, participation and health*, 39(3), 143–150. <https://doi.org/10.1177/1539449218799451>
- De Leon, M., Solomon-Rice, P., & Soto, G. (2023). Perspectives and experiences of eight Latina mothers of young children with augmentative and alternative communication needs. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 8(5), 1072–1085. https://doi.org/10.1044/2023_PERSP-23-00074
- DiStefano, C., Shih, W., Kaiser, A., Landa, R., & Kasari, C. (2016). Communication growth in minimally verbal children with ASD: The importance of interaction. *Autism Research*, 9(10), 1093–1102. <https://doi.org/10.1002/aur.1594>
- Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 303–310. <https://doi.org/10.3233/PRM-2010-01>
- Griffiths, T., Clarke, M., & Price, K. (2022). Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs. *Paediatrics and Child Health*, 32(8), 277–281. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2022.05.001>

- Iacono, T., Trembath, D., & Erickson, S. (2016). The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 2349-2361. <https://doi.org/10.2147/NDT.S95967>
- Joginder Singh, S., Mohd Ayob, N., & Hassan, F. H. (2023). Parents' perception on the use of augmentative and alternative communication by children with complex communication needs in Malaysia. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(1), 118-126. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2140850>
- Jovanović, S. N. (2006). Application of augmentative and alternative communication in early intervention. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1-2), 125-130.
- Kim, S., Park, H., & Shin, S. (2021). The Effects of Parent Education on Perceptions of Augmentative and Alternative Communication. *Communication Sciences & Disorders*, 26(4), 834-846. <https://doi.org/10.12963/csd.21863>
- LaRouech, A. (2022). *The parent perspective on augmentative and alternative communication: A qualitative study* [Honors capstone, Northern Illinois University]. Huskie Commons. <https://huskiecommons.lib.niu.edu/studentengagement-honorscapstones/1422>
- Logan, K., Iacono, T., & Trembath, D. (2017). A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1267795>
- Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248-264. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))
- Moorcroft, A., Scarinci, N., & Meyer, C. (2019). Speech pathologist perspectives on the acceptance versus rejection or abandonment of AAC systems for children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(3), 193-204. <https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1609577>
- Morin, K. L., Ganz, J. B., Gregori, E. V., Foster, M. J., Gerow, S. L., Genç-Tosun, D., & Hong, E. R. (2018). A systematic quality review of high-tech AAC interventions as an evidence-based practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(2), 104-117. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1458900>
- Muttiah, N., Seneviratne, A., Drager, K. D., & Panterliyon, N. A. (2022). Parent perspectives on augmentative and alternative communication in Sri Lanka. *Augmentative and Alternative Communication*, 38(3), 173-183. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2121940>
- Park, H. (2020). Parents' experiences and acceptance factors of AAC intervention for children with complex communication needs. *Communication Sciences & Disorders*, 25(2), 318-333. <https://doi.org/10.12963/csd.20729>
- Shin, J., & Lee, S. (2016). Parent's perception on augmentative and alternative communication for students with severe disability. *AAC Research & Practice*, 4(2), 1-18.
- Smith, A. L., & Hustad, K. C. (2015). AAC and early intervention for children with cerebral palsy: Parent perceptions and child risk factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 336-350. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1084373>

Srinivasan, S., Patel, S., Khade, A., Bedi, G., Mohite, J., Sen, A., & Poovaiah, R. (2022). Efficacy of a novel augmentative and alternative communication system in promoting requesting skills in young children with Autism Spectrum Disorder in India: A pilot study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 23969415221120749. <https://doi.org/10.1177/23969415221120749>

Primljeno: 10.04.2025.

Korigovana verzija primljena: 20.06.2025.

Prihvaćeno za štampu: 21.06.2025.

Aleksandar Zlatić

Logopedski centar „Sinapsa“, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0009-0009-7417-236X>

Ivana Arsenić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0003-2516-7811>

Zorica Veljković

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0002-8217-8982>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

Attitudes of parents of children with communication disorders toward augmentative and alternative communication

Aleksandar Zlatić

"The Sinapsa" Speech Therapy Center, Belgrade, Serbia

Ivana Arsenić

Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Zorica Veljković

Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

Parents' attitudes play a key role in the successful application of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in children with communication disorders. The aim of the research was to examine parents' attitudes about AAC, as well as their level of awareness, readiness for implementation, barriers to using AAC, as well as emotional and social factors that influence the perception and use of AAC. 50 parents of children with communication disorders participated in the research. A specially constructed attitude scale was used. Analysis of the results showed that parents have a moderately positive attitude towards AAC ($M = 3.83$, $SD = 0.76$). It was determined that the respondents have a moderate level of information and awareness about AAC methods, as well as that there is a need for additional education. It was also shown that lack of time for training was the most pronounced barriers to the implementation of AAC. Parents of girls had more positive attitudes towards AAC compared to parents of boys, while parents of children with autism perceived more barriers compared to parents of children with other diagnoses. Research results point to the need for additional parent education and better systemic support to facilitate the implementation of AAC. Further research should examine the influence of other factors on parents' attitudes and willingness to use AAC.

Keywords: *augmentative and alternative communication, communication disorders, attitudes.*

Student Engagement in the Lithuanian EFL Classroom

Aurelija Daukšaitė-Kolpakovienė¹ 

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

Abstract

This article presents the results of a qualitative and quantitative study that used an online questionnaire to research Lithuanian university EFL students' (N=34) self-perceived engagement. It assesses the role of engagement in the EFL classroom through the following research questions: 1) what engages students studying English as a foreign language? 2) what disengages students studying English as a foreign language? 3) how do students describe their own engagement while learning English as a foreign language? Using quantitative and thematic analysis, the findings suggest that the students are engaged by classroom activities (mostly speaking), long-term personal goals, classroom atmosphere, their own mood, and other factors that may differ from student to student. Disengagement is mostly caused by early lecture time, students' laziness, peers who are late or disturb the class, reading tasks, and homework tasks. The students also reflected on their own engagement while studying English, which helped to see the bigger picture regarding their (dis)engagement, as particular challenges, experienced outside the classroom, could also contribute significantly. The study suggests that in order to make teaching and learning more effective, some changes may be necessary, but it is impossible to implement them without understanding the current situation. Knowing what engages and disengages EFL students can help to meet students' needs, shape their learning behaviour, and adopt more multimodal classroom practices.

Keywords: English as a foreign language (EFL), engagement, disengagement, Lithuanian university students.

1 aurelija.dauksaite-kolpakoviene@vdu.lt

Introduction

According to Gan (2021), students' academic engagement has received much attention from teachers and scholars for over two decades. Thus, it is not a new topic to research. However, despite the plethora of already existing studies, Dincer et al. (2019) note that little is known about engagement in language learning, for instance, English as a foreign language (EFL) learning, because it has been given relatively little attention so far. As a result, the existing literature includes little research on how learners (and their teachers) perceive their academic engagement in learning English (Dincer et al., 2019). The studies which have explored the topic usually focused on behavioural engagement without looking at its other dimensions, such as affective, cognitive, and agentic (Dincer et al., 2019), to name but a few. In addition, the terms "motivation" and "engagement" are sometimes treated as synonyms, while in fact they are very different. Even though both have effect on goal achievement, motivation is related to internal (intrinsic) enjoyment and external (extrinsic) rewards, while engagement is about one's individual investment (behavioural, affective, cognitive and agentic) in tasks in a particular context, such as classrooms (Radil et al., 2023). This paper focuses only on engagement as an important component in EFL teaching and learning that has been under-researched, especially in the Lithuanian context.

Academic engagement became an issue during the coronavirus pandemic (Susanti, 2020) and remained relevant even when the teachers and their students returned to live teaching in classrooms. All dimensions of engagement and the use of information and communication technologies (and recently AI-based and other tools) undoubtedly may have a positive effect on students' engagement and, consequently, achievement of study outcomes. Lithuanian university EFL students were presented with an online questionnaire in order to learn about their self-perceived engagement while learning English. The study aimed to address the following research questions:

1. What engages students studying English as a foreign language?
2. What disengages students studying English as a foreign language?
3. How do students describe their own engagement while learning English as a foreign language?

The answers to these questions can help better understand students' experiences and perceptions of academic engagement in EFL classes and provide suggestions on how EFL courses could best foster such engagement.

Why Is Student Engagement Important?

It is not enough to be present and participate in the activities provided or initiated by the teacher to be considered an engaged learner (Dincer et al., 2019a). Scholars who have published on the topic agree that the term "engagement" is used to refer to a combination of the following components: students' interest, participation, special attention (Philp & Duchesne, 2016), active involvement in learning activities (Dincer et al., 2019; Liu, 2020) or the learning process in general (Oruç & Demirci, 2020), and learning enjoyment

(Rahayu, 2018). In the EFL context, these are, of course, related to learning English. Engagement is sometimes explained as “a multidimensional construct that includes cognitive, behavioural, social, and emotional [(also referred to as affective)] dimensions [...] among second and foreign language learners in the classroom” (Philp & Duchesne, 2016, p. 50). Further components sometimes include agentic engagement (Han, 2021) and cognitive engagement, which consists of mental efforts (Rahayu, 2018), being alert and concentrating on tasks or being autonomous in an EFL classroom (Bonner et al., 2022; Oruç & Demirci, 2020). Behavioural engagement refers to active participation in class activities, such as oral or written tasks (Bonner et al., 2022), or simply being “on-task” (Philp & Duchesne, 2016, p. 57). Social engagement is related to student collaboration, peer feedback and similar activities (Bonner et al., 2022). Emotional engagement is reflected in students’ “affective reactions” (Dincer et al., 2019, p. 2), students’ interaction, feelings of connection, belonging (Bonner et al., 2022), and positive emotions while learning (Rahayu, 2018). These dimensions are usually based on student engagement criteria, including particular indicators and sub-indicators (Susanti, 2020). For instance, the emotional dimension may be evaluated based on students’ interest (indicator) and their eagerness to do EFL activities in the classroom (sub-indicator) (Susanti, 2020).

Bonner et al. (2022) point out that not much learning can take place without engagement, so teachers should aim to raise and maintain the level of learners’ engagement high. Higher engagement usually means higher grades as well (Han, 2021). Thus, learner engagement is often seen as a success indicator of teaching (Rahayu, 2018). As a result, there is a need to strengthen learner engagement from the very early stages of school education (Gidzijauskienė et al., 2022). According to Oruç and Demirci (2020), in the EFL context, even students’ reactions to feedback provided by teachers can be partly seen as student academic engagement. This means that there are plenty of activities helping to engage students in the learning process of any study subject, including foreign languages.

Suharti et al. (2021) claim that students quite often become disengaged when they are still at school, so it is not surprising that low levels of engagement are observed later at university level. The reasons for disengagement vary depending on the country, class and individual students. Philp and Duchesne (2016) point out the importance of contextual factors, including the setting, participants and tasks. For instance, students may lose interest because of repetitive teaching strategies (Suharti et al., 2021), other unmotivated students (Dincer et al., 2019), or EFL teachers, if students have negative feelings about them (Gan, 2021).

On the other hand, engaging students can be a great challenge for any teacher (Rahayu, 2018). One way to enhance and stimulate learning engagement is to provide students with a chance to discover and explore something by themselves (Suharti et al., 2021). In addition, technologies play an important role in engagement (Suharti et al., 2021; Gidzijauskienė et al., 2022). For example, in order to engage their students, EFL teachers use numerous ICT tools and online student response systems (such as *Padlet*, *Poll Everywhere*, *Mentimeter*, *Socrative*, etc.). During the coronavirus pandemic, they also helped the teachers observe students’ participation, as they provided them with feedback on the online class activities they did, and understanding of the content covered (Bonner et al.,

2022). Likewise, some students believe that their engagement is supported best through positive classroom atmosphere (Dincer et al., 2019) or teacher's praise (Firdaus, 2015). According to Self Determination Theory, students become more engaged when psychological needs of autonomy, competence and relatedness are met (Dincer et al., 2019). In fact, Li et al. (2016) showed that student empowerment and success are the factors that help to predict student engagement. In other words, these components, and probably many other, lead to academic engagement. Engagement, of course, is also related to motivation (Firdaus, 2015) and leads to effective learning (Dincer et al., 2019). This is the reason why it is important to study it, as it might help EFL teachers to adapt their teaching styles in such a way that they help their students learn by supporting their engagement.

Studies on EFL Student Engagement

Earlier studies on student engagement in the EFL setting report some interesting findings. For instance, the study by Dincer et al. (2019) revealed that cognitive engagement was related to fewer missed classes (more frequent class attendance), whereas higher emotional and agentic engagement was necessary in order to achieve higher grades. Emotional connection was more important to language students rather than participation in the activities provided by the language teacher, as the learners who felt their psychological needs were satisfied (because they had supportive classroom environment) were more engaged in all dimensions (behavioural, emotional, cognitive, and agentic) (Dincer et al., 2019). When the teacher encouraged autonomous learning, it led to higher student satisfaction while studying, which in turn increased student engagement in their English classes, as they were more intrinsically motivated to study. This, however, may not be equally efficient in all contexts. For example, in the research by Liu (2020), the participants did agree that flipped classroom can motivate them to take part in activities related to English as a foreign language, but less than a half of them agreed that such an instructional strategy increased their engagement when it was implemented in their EFL classroom.

In their study, Oruç and Demirci (2020) revealed that there was a negative relationship between foreign language anxiety (a great issue in foreign, especially English, language education in the Turkish context) and English language achievement, as the former one affected the latter one, whereas engagement had a positive effect on foreign language (English) achievement in combination with other variables. Motivation and teacher support (Oruç & Demirci, 2020), and the teachers' teaching styles (Rahayu, 2018) could be some among those variables.

Susanti (2020) revealed interesting results in relation to an online EFL class, as more than fifty percent of the students admitted that sometimes they had stayed silent out of fear to make a mistake. This could probably apply to both online and face-to-face classes, but it is more difficult to remain disengaged in a physical classroom, as the teacher would tend to notice this more often than in an online class. On the other hand, the study revealed high student cognitive, emotional and behavioural engagement in their online class, even though the students found it difficult to take part in collaborative activities and

express their ideas online (cognitive engagement), were anxious to make mistakes (emotional engagement) or had difficulty maintaining attention (behaviour engagement) (Susanti, 2020). In such situations, EFL teachers are recommended to provide more feedback and support student autonomy and self-confidence (Susanti, 2020). This study was carried out during the coronavirus pandemic. Another study conducted at that time showed that the use of online tools (referred to as “online learning systems”), such as *Zoom*, *Google Classroom* and others, increased student motivation to study, thereby enhancing EFL student engagement (Suharti et al., 2021). Akbari et al. (2016) pointed out that their findings suggested positive effect of collective learning on EFL students’ engagement through social network groups (e.g. on *Facebook*) and on their motivation in face-to-face groups (Akbari et al., 2016). Similarly, in another study, EFL students were more engaged in learning English through discussion forums and participated in them even if they were not obliged to (Peu Ebu et al., 2021). In general, the use of technologies engaged students and at the same time created a feeling that their learning outcomes were attainable (Huang, 2021). On the other hand, Isnani (2021) revealed that student engagement was affected negatively by technology-related issues and possibly slow internet connection during the coronavirus pandemic.

Bonner et al. (2022) measured student real time social, affective, and cognitive engagement in the Japanese EFL class. A web-based application called *Classmoto* (CM) was developed and used to measure student engagement and collect instant data about it. Through a survey, the study participants indicated that 55% of them “did not care about providing feedback,” 29% were worried how their teacher would take their feedback, while 14% felt pressure to provide insincere feedback (Bonner et al., 2022, p. 8). The rest of the examinees felt that when they needed to provide feedback, this activity interrupted their learning or they did not know what to provide feedback about, as there was not enough time to think about the completed task before moving to another one (Bonner et al., 2022). In other words, even though the study revealed high levels of student engagement, the students reacted because they were constantly reminded about giving feedback but were not deeply engaged in the activity itself, as the students seemed to be overwhelmed by the constant feedback they needed to provide. However, the findings revealed the students’ overall positive experience using the tool and indicated that it allowed them to communicate with their teacher more effectively. They also perceived the tool as something that allowed their teachers to understand their students but not to evaluate their own level of engagement or motivation or to do self-assessment.

Chen and Yang (2022) used *Zuvio* and *Socrative* as feedback tools (*Poll Everywhere* and *Plickers* are also mentioned), which they referred to as “online student response systems” (OSRS), in their study on EFL reading skills. The results indicated that when a question-and-answer format was used, the two tools helped improve and retain high student engagement in large classes because of anonymity and guaranteed personalised feedback (Chen and Yang, 2022). The teachers could also elicit information and see if the students understood the presented material or the completed activity (Chen and Yang, 2022). Thus, the students who participated in such active learning were more

engaged, had more responsibility and influence over their education than those who attended traditional (passive) classes (Chen and Yang, 2022). Of the two tools, *Socrative* turned out to be more effective, as it encouraged higher levels of engagement, improved students' reading skills and lexical competence. Yet, sometimes EFL teachers are afraid of "technological failure," so their insecurities prevent them from using the newest technological advances that encourage active learning, since they feel they do not have the skills or their students would be better at them than the teachers themselves (Chen and Yang, 2022).

In short, previous research has yielded different results, as they differed in their contexts, research methodology, student proficiency in English, their age groups, use of ICT tools for student engagement, and other aspects. However, it is possible to conclude that the most recent studies have focused on the relationship between EFL student academic engagement and technologies used to teach various language skills.

Data and Methodology

In order to make EFL teaching and learning more effective, some changes may be necessary, but it is impossible to implement them without understanding the current situation. The present study focuses on the analysis of self-perceived learner engagement in the EFL context. It intends to assess the role of engagement in the EFL classroom through the following research questions:

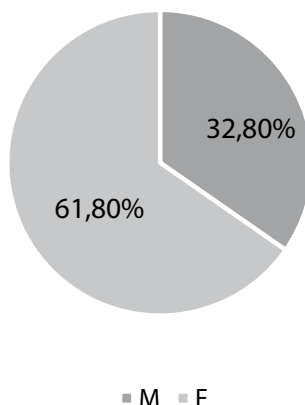
1. What engages students studying English as a foreign language?
2. What disengages students studying English as a foreign language?
3. How do students describe their own engagement while learning English as a foreign language?

In order to answer these questions, the study was conducted through an anonymous online questionnaire on *Google Forms*. It was deemed useful to employ both qualitative and quantitative methods to complement each other. Thus to obtain data, the questionnaire included 4 closed-ended and 4 open-ended questions (8 questions in total; each of which received 34 answers). It was hoped that the answers to the latter questions in particular would help to better understand students' experiences and perceptions of academic engagement in EFL classes and contribute to the field by providing suggestions on how EFL courses could best support their engagement. Thematic analysis was used to analyse the open-ended answers. It employed a systematic process of data coding and categorising (done by one researcher) while carefully reading the open-ended answers several times to identify the key words, to derive the main themes and categories; the answers were then grouped based on their themes which emerged based on specific questionnaire questions. These themes were interpreted with regard to the answers to the research questions. Microsoft Excel was used to process quantitative data and represent it.

34 Lithuanian students studying English as a foreign language at upper-intermediate level at Vytautas Magnus University (VMU) in Kaunas, Lithuania, were involved in the study on a voluntary basis. Random sampling was used to approach two classes taught

by the same English teacher in the mornings. Both of the classes were taught face-to-face four times a week, and one day (Wednesday) was the so-called *Moodle* day when the students worked independently on *Moodle*. In other words, both classes were taught in a hybrid mode. As the figure below shows, a larger part of the participants included female students – 61.8%, while the rest of the sample was male students (38.2%).

Figure 1
Participants' Gender



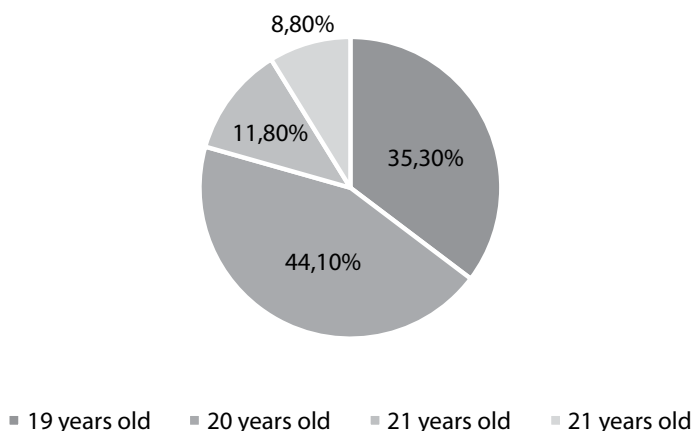
This gender imbalance is quite common at VMU, which is a liberal arts university, focusing on the humanities and social sciences, but it also has study programmes in “hard sciences”, agriculture and sports. Thus, depending on the study programme, gender proportions may differ slightly or greatly. In addition, upon their enrolment in the university, students take a placement test to determine their English proficiency so as to place them in the English class of an adequate level. The students form their own schedules: they choose when to study obligatory and elective courses (during the first two study years), and with the latter ones they can often choose their teachers and locations (as sometimes the same course may be taught by more than one teacher), at different times and various university buildings (as they are scattered throughout the city rather than in one campus). This is the case with foreign languages such as English, which is an obligatory study subject taught by a number of teachers. Students register to courses every semester until level C1/C2 proficiency is achieved, as VMU study regulations require. As the questionnaire was in English, it was believed that upper-intermediate level students would feel comfortable answering questions, especially the open-ended ones, in English. A link to the questionnaire was posted on *Moodle* during one of the students’ English classes, and they were allowed to use their laptop computers or cell phones to fill it out. No time limit was given, but it usually took around ten minutes to answer the questions.

The study participants were mostly 19-20 years old (19.7 years old on average), as the former ones constituted 35.3% and the latter ones 44.1% of the sample. Other participants were

older, which probably meant they either had started studying English at VMU at a very low level or they had failed this (upper-intermediate level) or some other English course before.

Figure 2

Participants' Age Composition



The majority of them (79.4%) were first year students (freshmen), 11.8% - second year, while the others were year 3, year 4, master's degree or PhD students, although usually English is studied only during the first two years of undergraduate studies.

Results and Discussion

For the open-ended questions, the respondents were asked to provide their opinions on what engages them in their EFL classes, disengages them in their EFL classes, and then what could be done differently in EFL classes to engage students, including themselves, more. Through thorough thematic analysis of students' responses, the indicated engagement factors can be divided into five thematic strands, namely *classroom activities (mostly speaking)* (explicitly mentioned by 16 students), *long-term personal goals* (mentioned by 4 students), *classroom atmosphere* (mentioned by 3 students), *students' mood* (mentioned by 2 students), and *miscellaneous* (as it was not possible to identify any one distinct theme connecting the provided comments). Some examples from different thematic strands can be found below (all 34 students answered in English but only some answers were selected to include in this part for representation purposes; the language is not corrected).

The theme of *classroom activities (mostly speaking)* was indicated the most frequently and reveals that students feel mostly engaged through speaking activities in their English classroom:

"Discussions, not being judged for a wrong answer." (Student 1, subsequently S1)

"Speaking activities and discussions." (S2)

"Speaking activities." (S3)

"Talking with others in class." (S9)

"I'm motivated by speaking activities, I have been learning English since I was 5 years old, so I like tasks that are challenging [...]." (S27)

"Speaking activities, grammar, new words." (S20)

"Speaking activities." (S23)

"Writing and speaking activities." (S26)

"Use of various interactive tools and speaking activities." (S28)

"My motivation to be engaged in EFL classes would be using face to face dialogues with other students." (S25)

As the examples suggest, some study participants are engaged by specific speaking activities or tasks, such as dialogues or role-plays, while others provided a list of several or multimodal activities (e.g. grammar, vocabulary or tasks involving interactive tools), among which speaking was included as well. As noted in the introduction of this paper, engagement and motivation are two different concepts. However, through thematic analysis it is possible to see that some students explicitly mention speaking activities as engaging and motivating (e.g., S2, S3, S16, S23, and S28). In addition, several students (e.g., S1, S9, and S25) highlight the importance of participating in discussions as engaging activities, which means that not every speaking activity for them is an engaging activity. Moreover, speaking activities should be playful in order to be engaging (e.g., S24, S28).

Some students have *long-term personal goals* related to the English language and thus feel engaged in their EFL classes, as having such goals can be seen as their driving force making them invest in learning. For example:

"I had to choose English classes because of my schedule in my University, but right now I see the results of practicing grammar and speaking. In addition, I want to pass the IELTS exam in this summer, so it's a good opportunity to get more knowledge." (S7)

"To become better in English." (S4)

"English language skills." (S19)

"English knowledge." (S22)

Such students are not engaged by one particular activity but rather by themselves seeing their goal being achieved. In this case, personal and academic growth seem to be two sides of the same coin.

The *classroom atmosphere* (including the teacher) was also indicated by some EFL students. It seems that if the atmosphere in the classroom is right, the activities themselves are not very important as all activities then seem to be engaging.

"Good atmosphere." (S11)

"My professors, group projects." (S12)

"I really like my EFL classes, because it is a lot different than in high school. My school teacher was really rude and mean to students, while in university I didn't cross any lecturer that will be similar to my previous teacher." (S14)

The student in the last example even compared the classroom atmosphere in high school and VMU. EFL teachers are seen as the main creators of positive classroom atmosphere, and the university experience was identified as the opposite of the one at school

(in a good sense). In general, students' responses demonstrate that students' engagement and even attitude towards learning English are influenced by the classroom atmosphere and their teacher is an integral part of the classroom and its atmosphere. The importance of positive classroom atmosphere in student engagement has been reported by some previous studies, for instance, Dincer et al. (2019).

Students' *mood* was also seen as an engagement factor. However, it means that particular engagement features may vary from time to time.

"It depends on the mood." (S5)

"Its depends on the mood." (S6)

Other engagement factors (*miscellaneous*) were different for individual students:

"Motivation to learn." (S8)

"When I know the topic a little bit from the past. I feel more confident answering teachers' questions." (S10)

"English lesson motivates me to wake up at the morning." (S18)

"What motivates me to be engaged in EFL classes are interactive tools like quizzes, multimedia presentations, and speaking activities that promote participation and active learning." (S27)

"Useful grammar tasks." (S30)

"Learning new vocabulary and grammar structures engages me the most in my EFL classes." (S31)

Thus, individual students are engaged by vocabulary or grammar activities, interactive tools, and other factors. Nevertheless, while commenting on engagement factors, three students indicated (intrinsic) motivation. As previous studies suggest, engagement is indeed related to motivation (Firdaus, 2015), which in turn may lead to effective learning (Dincer et al., 2019). However, as mentioned above, engagement and motivation are different, even though both of them can be related and may or may not influence one another. (This study did not focus on the relationship between the two).

The disengagement factors can be grouped into six thematic strands as follows: *lecture time* (mentioned by 3 students), *laziness* (mentioned by 2 students), *reading tasks* (mentioned by 2 students), *homework tasks* (mentioned by 2 students), *peers who are late or disturb the class* (mentioned by 5 students), and *miscellaneous* (the rest of the sample). Below are some examples of each category.

To begin with, the respondents are disengaged by the *lecture time*. For many years, the university has adopted the policy that divides undergraduate degree lecture time into different slots. The morning one, 8-11am, is for foreign languages, including English. The next slot is reserved for speciality study subjects, and the afternoon, from approximately 4pm, is for various elective courses. Sometimes the classes from these last two slots may overlap. Very rarely (for instance, for students in particular study programmes) EFL classes are offered in the evenings. As for most EFL students their English classes take place in the morning, they are not happy about them, because they have to get up early, which makes them feel disengaged. This is what the respondents reported when asked about the factors that disengage them:

"Early lecture time." (S1)

"Early time." (S6)

"Early lessons." (S20)

Time as an important factor to Lithuanian university students in relation to English classes has been explored before (Daukšaitė-Kolpakovienė, 2021). However, sometimes students seem to be disengaged by their own *behaviour*, as they are not eager to study or simply are *lazy*:

"Lack of motivation." (S22)

"Laziness." (S23)

In this case, a couple of students seem to relate motivation and engagement again. Certain classroom activities seem to be disengaging, too. For example, such disengaging tasks are *readings tasks*:

"Reading in the classroom." (S9)

"Reading tasks." (S10)

Meanwhile some other students perceive *homework tasks* to be disengaging, no matter what exactly such tasks involve:

"Checking homework if it's necessary." (S33)

"Mostly homework, but only because I don't have much time for it, so it's my problem." (S14)

The tasks themselves may not be disengaging, but the very fact that the students need to do them outside the classroom and then check in class is disengaging, especially when the students do not have the time to do them. These findings are in line with previous findings by Daukšaitė-Kolpakovienė (2024) that showed that Lithuanian university EFL students find their EFL homework tasks useful and engaging only when linguistic skills are developed together with 21st century skills, such as creativity, critical thinking, and others.

On the other hand, the most frequently pointed out factor that disengages students is *peers who are late or disturb the class*:

"Unmotivated students." (S4)

"Students who are late, lazy students." (S16)

"Students who are late, came to class in the middle." (S17)

"Students who are late, students who talk every minute" (S13)

"Mostly, unmotivated students and people who are talking during the class." (S24)

"Disruptions, or when students arrive late consistently, disrupting the flow of the lesson." (S25)

"I am disengaged in EFL classes when there is a lack of participation from students [...]. So maybe this is where my brain stops during lessons." (S26)

It is evident that there are students who are late to class/ are lazy/ unmotivated/ talk when they are not supposed to/ disturb the classwork or have a combination of some of or all of these traits and thus are seen as the main reasons causing disengagement in the EFL classroom. Such student behaviour should be discouraged and changed in order to

raise student engagement levels. Indeed such findings are reported in other studies as well (e.g., Dincer et al., 2019).

Other (*miscellaneous*) disengaging factors are as follows:

"No group work." (S5)

"A lot of work from other lectures." (S15)

"It depends on the mood." (S7)

"When I don't know the topic we are talking about very much." (S11)

"Sometimes speaking activities, because I don't feel very self-confident." (S12)

"To learn English in class maybe because all I do at my job is speak in English." (S18)

"Short lecture and you need to go 4 times a week." (S19)

"Not interesting language." (S21)

"Mostly my belief that I can reach success without any hard work." (S27)

"Boring activities". (S28)

Even though these comments appear to be unrelated in any way (based on what they explicitly state), still common ground could be found. Two students have negative feelings towards certain class activities that disengage them (S5, S12), lack interest (S21, S28) or there are external factors (S15, S19) that disengage them while learning English.

The respondents' suggestions on how to engage students in their EFL classes were not numerous. Only six possible changes were indicated:

"Less grammar." (S2)

"More group discussions." (4)

"I have problems with listening, so maybe I would like to have more exercises with this type of tasks." (S7)

"Group or in pairs talking." (S8)

"Enthusiasm." (S9)

"Engaging students in EFL learning could be improved by including more interactive tasks, utilizing multimedia resources, and offering opportunities." (S10)

These reflect the fact that students differ in their preferences. Thus, what could engage them more differs from student to student. However, the common idea behind the preferences is that in order to make EFL classes more engaging (less disengaging), their teachers could include more interactive and communicative activities, which students are likely to find interesting or relevant to them.

The students were then given a list of 26 statements to choose from in order to reflect on their overall engagement while learning English as a foreign language. The dimensions of engagement are drawn from the literature review done for the study: Bonner et al., 2022; Dincer et al., 2019; Liu, 2020; Oruç and Demirci, 2020; Philp and Duchesne, 2016; Rahayu, 2018; Susanti, 2020. The dimensions of engagement (behaviour, cognitive, social, emotional, and absenteeism) were not provided with the statements indicated in the questionnaire and are indicated in Table 1 for discussion purposes. The percentage in each case indicates how many students chose the statement, as the respondents were able to choose as many as possible to reflect on their overall experience in terms of engagement in the EFL context.

Table 1***Statement on overall student engagement while learning English***

Statement	%	frequency of choice	Dimension of engagement
I study English on a regular basis.	55.9%	19	behaviour
I read EFL notes provided by the teacher (e.g., slides, wordlists, etc.) regularly.	38.2%	13	behaviour
I use English outside the classroom as much as I can.	55.9%	19	behaviour
I participate in my English classes actively.	52.9%	18	behaviour
I am passive in my English classes.	20.6%	7	behaviour
I don't take notes in my English class.	35.3%	12	behaviour
I am alert and concentrated on tasks in my EFL classes.	35.3%	12	cognitive
I am not alert or concentrated in my EFL classes.	11.8%	4	cognitive
I am autonomous in my EFL classes.	17.6%	6	cognitive
I am not autonomous in my EFL classes.	5.9%	2	cognitive
I do extra work for my EFL class that could help me learn.	17.6%	6	cognitive
I feel well when I do tests in my EFL class.	44.1%	1	cognitive
I don't feel well when I do tests in my EFL class.	14.7%	5	cognitive
I like collaborative tasks in my EFL classes.	35.3%	12	social
I do not like collaborative tasks in my EFL classes.	14.7%	5	social
I do not like to get peer feedback in my EFL classes.	14.7%	5	social
I like to get peer feedback in my EFL classes.	35.3%	12	social
I feel like I belong in my EFL class.	38.2%	13	emotional
I feel like I do not belong in my EFL class.	2.9%	1	emotional
I feel positive emotions while learning English.	76.5%	26	emotional
I feel negative emotions while learning English.	2.9%	1	emotional
I am interested in my EFL class and activities in it.	55.9%	19	emotional
I feel connected with other students and/or the teacher in my EFL class.	20.6%	7	emotional
I do not feel connected with other students and/or teachers in my EFL class.	25.5%	9	emotional
I attend most of the EFL classes.	61.8%	21	absenteeism
I miss most of the EFL classes.	17.6%	6	absenteeism

It appears that the respondents are quite engaged emotionally (emotional engagement) while studying English. Almost eight in ten students (76.5%) feel positive emotions and 55.9% are interested in their English classes and activities in them. Only 2.9% feel negative emotions while learning English and the same amount feel they do not belong in their English class. Such low results may be related to the fact that students feel positive classroom atmosphere, as discussed in terms of engagement factors above.

The level of behavioural engagement is quite high as well, as 55.9% study English on a regular basis and almost as many use English outside the classroom as much as they can. In addition, 52.9% participate in their English classes actively. However, in order to participate, students need to attend. Thus, it is not surprising that 61.8% admitted to attending most of their classes.

The results for social engagement are not as high, as, for instance, collaborative tasks and peer feedback do not significantly enhance student engagement. In addition, in terms of cognitive engagement, 44.1% indicated feeling well while doing tests in their EFL classes. Thus, these areas of engagement could benefit from more support.

As the choice of the statements reveals, there are certain areas of academic engagement while learning English that could be significantly improved. For instance, only 17.6% of the students do extra work for their EFL class (cognitive engagement) that could help them learn. Their EFL teachers could contribute in shaping student behaviour, since usually students do more extra work when they actually believe this can be useful to them. Moreover, they can be encouraged to read their notes or materials provided by the teachers (behavioural engagement), as only 38.2% said they were doing so. Furthermore, student concentration (cognitive engagement) can be enhanced, as 35.3% feel alert and concentrated on tasks in their EFL classes and 11.8% feel just the opposite. Others may be in the middle.

At the end of the questionnaire, the respondents were also asked to reflect on their own engagement in EFL classes. An example could be the following:

"In my English classes, I like when we use different fun ways to learn, like games and talking exercises. They make learning more interesting for me. But when students are always late or don't join in, it can make me lose interest in the class." (S21)

Some other students reflected on how their English learning is a struggle to manage several activities in their lives:

"I try to attend and engage as much as I can, I'm a busy person that takes a lot of classes and has 4 different jobs on daily basis, so sometimes it's hard, but nowadays I try my best and I attend, I enjoy taking this class, I enjoy learning new stuff." (S22)

"I don't feel very motivated then learning English in class, but I'm working on improving my motivation. I missed a lot of English classes because of my work schedule but I hope soon I will be able to attend all my English classes. While missing English classes, I'm trying to work extra hard to improve my English skills." (S23)

Despite of the (dis)engagement factors discussed above, it appears that EFL student engagement can be very much affected by other factors that are not directly related to their English classes as such, since they have lives outside of the classroom and the university in general, which may prevent them from being engaged in their learning of English (as well as other study subjects). Philp and Duchesne (2016) emphasize the contribution of various contextual factors to student engagement, but they are more related to the classroom environment, materials and participants. As the present study reveals, contextual factors outside the classroom may be just as important or even more important. As a result, EFL teachers should not feel self-perceived guilt when despite their best efforts, they fail to engage their students. Sometimes students may be disengaged and this would have nothing to do with EFL teachers or English courses they teach, their methods, tasks, etc.

Conclusions

The study revealed that students' academic engagement is positively affected by such engagement factors as classroom activities (mostly speaking), long-term personal goals, positive classroom atmosphere, their own mood, and others that may vary from student to student. However, their levels of engagement are negatively affected by early lecture time, which may be at some point from 7:45am to 11am, students' laziness, peer behaviour related to being late and/ or disturbing the classroom order and flow, reading tasks (which may seem tedious), homework tasks (that are later checked in class), and other factors. In addition, the students' reflections on their own engagement while studying English were eye-opening, as they helped to see the bigger picture that was not revealed by asking the students to indicate what engages or disengages them. In other words, contextual factors related to students' lives outside the classroom and different challenges they experience may also contribute to their disengagement levels.

The study is limited in the number of participants and questions it involved, so the results cannot be very generalizable or widely applicable. Nevertheless, they can be useful in numerous ways. The findings of this study help to understand how some Lithuanian EFL students learn and may be beneficial in making EFL learning more effective by implementing necessary changes in the teaching and learning process. More of the activities that are seen as engaging could be included (e.g., speaking tasks), while those that are less favourable (e.g., reading or homework activities) could be modified or substituted with some others. ICT and other interactive tools and technologies or more multimodal teaching practices in general may be used to change the students' perception of such assignments as well. Students' behaviour may also be shaped so that it does not disengage their peers. Students need to be aware that their peers feel disengaged when they disrupt their classroom activities by turning up late and attempting to join a learning process that is already underway. In fact, EFL students may find the results interesting, as they could see some evidence that engagement is important and may directly affect their study outcomes. This, in turn, may raise their motivation to study.

References

- Akbari, E., Naderi, A., Simons, R.-J., & Pilot, A. (2016). Student Engagement and Foreign Language Learning through Online Social Networks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(4), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-016-0006-7>
- Bonner, E., Garvey, K., Miner, M., Godin, S., & Reinders, H. (2022). Measuring Real-time Learner Engagement in the Japanese EFL Classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.2025379>
- Chen, H., & Yang, M. (2022). Online Student Response Systems and Student Engagement in Large EFL Classrooms. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.37074/jalt.2022.5.1.3>
- Daukšaitė-Kolpakovienė, A. (2021). University students' attitude towards blended and distance learning classes of English. In L. Gomez Chova, A. Lopez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of EDULEARN21* (pp. 2586–2592). University of Valencia. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0563>
- Daukšaitė-Kolpakovienė, A. (2024). Homework in EFL Classes: Lithuanian University Students' Perceptions and Opinions. *Language Education and Technology (LET Journal)*, 4(1), 38-54. <https://www.langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/68/54>
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Engagement of EFL Learners: A Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development. *Sage Open*, 9(2), 1-15. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244019853913>
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., & Noels, K. A. (2019a). Self-Determined Engagement in Language Learning: The Relations among Autonomy-Support, Psychological Needs, and Engagement. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(4), 1130-1147. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.586482>
- Firdaus, F. H. (2015). Teacher Praises and Students' Engagement in EFL Classroom. *Journal of English and Education*, 3(2), 28-40.
- Gan, S. (2021). The Role of Teacher-Student Relatedness and Teachers' Engagement on Students' Engagement in EFL Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.745435>
- Gidzijauskienė, R., Norvilienė, A., Šmitienė, G., & Rupšienė, L. (2022). Mokinių įsitraukimo į mokymąsi naudojant skaitmenines priemones stiprinimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 115-130. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.8>
- Han, K. (2021). Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767079>
- Huang, H.-W. (2021). Effects of Smartphone-based Collaborative Vlog Projects on EFL Learners' Speaking Performance and Learning Engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 18-40. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/6623>
- Isnani, N. (2021). Students' Involvement in EFL Online Classroom During the COVID-19 Pandemic Era. *Getsempena English Education Journal*, 8(2), 216-231. <https://doi.org/10.46244/geej.v8i2.1340>
- Li, M., Yu, L., Qin, Y., Lu, P., & Zhang, X. (2016). College Student Academic Motivation and Engagement in the College English Course. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1767-1773. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.07>

- Liu, Y. (2020). Investigating Learner Engagement in Flipped English as a Foreign Language Classroom. *Journal of International Education and Practice*, 3(1 and 2), 11-17. <https://doi.org/10.30564/jiep.v3i1and2.2276>
- Oruç, E., & Demirci, C. (2020). Foreign Language Anxiety and English Language Achievement in Higher Education: The Mediating Role of Student Engagement. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 199-212. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756910>
- Peu Ebu, A. C., Jaya Putra, I.N., & Sansota, M.H. (2021). EFL University Student Engagement on the Use of Online Discussion in North Bali. *Language and Education Journal Undiksha*, 4(1), 22-31. <http://dx.doi.org/10.23887/leju.v4i1.29938>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Radil A.I., Goegan, L.D., & Daniels, L.M. (2023). Teachers' Authentic Strategies to Support Student Motivation. *Frontiers in Education*, 8, 1040996. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>
- Rahayu, A. S. (2018). Engaging the Students with Styles in EFL Perspectives. *CELTIC: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature & Linguistics*, 3(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.22219/CELTICUMM.Vol3.No1.15-29>
- Suharti, D. S., Suherdi, D., & Setyarini, S. (2021). Exploring Students' Learning Engagement in EFL Online Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 546, 139-149. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.210427.022>
- Susanti, Y. (2020). Student Engagement in EFL On-line Class. *Lingual*, 10(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.24843/LJLC.2020.v10.i02.p02>

Article received: 30.09.2024.

Updated version received: 21.01.2025.

Accepted for publishing: 08.02.2025.

Aurelija Daukšaitė-Kolpakovienė

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

<https://orcid.org/0000-0002-5710-6629>



This work is published under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). It is permitted to copy and distribute the work in all media and formats, to remix, transform, and build upon it for any purpose, including commercial purposes, provided that the original authors are properly credited, a link to the original license is included and it is indicated whether the work has been modified. Users are required to provide a full bibliographic citation of the article published in this journal (authors, title of the work, journal title, volume, issue, pagination), as well as its DOI identifier, and in the case of electronic publication, they are also required to provide an HTML link.

Angažovanje studenata u nastavi engleskog kao stranog jezika u Litvaniji

Aurelija Daukšaitė-Kolpakovienė

Univerzitet Vitautas Magnus, Kaunas, Litvanija

Apstrakt

U radu su predstavljeni rezultati kvalitativne i kvantitativne studije koja je koristila online upitnik za istraživanje percepcije litvanskih studenata o angažovanju u nastavi engleskog kao stranog jezika (EFL) na univerzitetu. U istraživanju se procenjuje uloga angažovanja u nastavi engleskog kao stranog jezika kroz sledeća istraživačka pitanja: 1) šta angažuje studente koji uče engleski kao strani jezik? 2) šta demotiviše studente koji uče engleski kao strani jezik? 3) kako studenti opisuju sopstveno angažovanje tokom učenja engleskog kao stranog jezika? Kvantitativnom i tematskom analizom dobijenih podataka ustanovljeno je da su studenti angažovani kroz aktivnosti u učionici (uglavnom kroz govorne vežbe), dugoročne lične ciljeve, atmosferu u učionici, sopstveno raspoloženje i druge faktore koji mogu varirati od studenta do studenta. Neangažovanost je uglavnom uzrokovana vremenom održavanja predavanja (rani jutarnji termini), lenjošću studenata, drugim studentima koji kasne ili ometaju čas, zadacima čitanja ili domaćim zadacima. Studenti su se osvrnuli i na sopstveno angažovanje tokom učenja engleskog jezika, što je pomoglo da se sagleda šira slika o njihovom (ne)angažovanju, kojem takođe mogu da doprinesu pojedini izazovi izvan učionice. Sprovedeno istraživanje sugerise da su za poboljšanje efikasnosti nastave i učenja neophodne određene promene, koje je nemoguće sprovesti bez razumevanja trenutne situacije u kojoj se studenti nalaze. Poznavanje onoga što angažuje studente i onoga što ih odvraća od angažovanja u nastavi engleskog kao stranog jezika može pomoći da se zadovolje potrebe studenata, oblikuje njihovo ponašanje u učenju i usvoji više multimodalnih praksi u učionici.

Ključne reči: engleski kao strani jezik (EFL), angažovanost, neangažovanost, studenti litvanskog univerziteta.

Responding to TESOL 6 Principles for Exemplary Teaching of Young English Learners: Review of Recent Research in Serbia

Vera Savić¹ 

Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac,
Jagodina, Serbia

Abstract

Teaching English as a foreign or additional language (L2) at ever-younger ages has become a growing trend in the 21st century. Given the rapidly changing world and technology development, early language learning (ELL) and teaching has undergone a significant paradigm shift that highlights postmethod pedagogy, multilingualism, multiliteracies, holistic approach, integrated curriculum, intercultural communication, and the implementation of a number of innovative approaches that can prepare children to thrive as global citizens in an uncertain future. The aim of the study was to determine how well the Serbian L2 context had responded to the paradigm shift. We reviewed recent ELL research in Serbia, and mapped the results onto the framework of TESOL 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners (The 6 Principles), the most comprehensive global guidelines for bridging the gap between the challenges posed by the new paradigm and high-quality L2 education. Our survey dataset comprised 29 empirical studies, written in English and published in the last 10 years. The findings indicated that all studies were embedded in a theory, dealt with L2 learning in pre-primary (2 studies) and primary contexts (27 studies), a majority focusing on teacher perspectives and competencies, a minority investigating learner skills and perspectives, and only two studies examining both teachers' and learners' views. Our meta-study showed that The 6 Principles' requirements had partly been met in ELL and teaching in Serbia, but it also pointed to some huge steps already made in that direction. Implications for future studies are suggested.

Keywords: *teachers as agents of change, innovative approaches, teaching English to young learners, global citizenship, assessment.*

1 verasavic035@gmail.com

Introduction

Teaching English as a foreign or an additional language (L2) at ever-younger ages has become a growing trend in the 21st century. Given the rapidly changing world and technology development, early language learning (ELL) and L2 teaching has undergone a massive paradigm shift that highlights post-method pedagogy, multilingualism, multi-literacies, holistic approach, integrated curriculum, intercultural communication, and the implementation of a number of innovative approaches that can prepare children to thrive as global citizens in an uncertain future.

The primary purpose of this study was to examine the status of ELL in Serbia from the perspective of empirical studies written in English and published in refereed journals and edited volumes, and secondarily, to inform pre-service and in-service teacher education and professional development (PD) programmes of the requirements in the field resulting from a language education paradigm shift caused by dynamic socio-political changes of the 21st century. The background to the study presents the changes in L2 education in the present century, describes The 6 Principles defined by the TESOL International Association on the basis of research evidence and TESOL knowledge, and outlines the current primary language curriculum in Serbia. The sections that follow relate to the study of the ELL and L2 teaching research published in Serbia in the last 10 years, from 2014 to 2024, and map it to The 6 Principles. The concluding section summarises the meta-study results and provides guidelines for pre-service and in-service language teacher education programmes for improvement and further research in the field of ELL.

Theoretical Framework

Current changes in ELL and L2 teaching

Being a relatively new field in L2 education, ELL has quickly spread throughout the world since the beginning of the present century (Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2023). Given the status of English as an international language of global communication, learning English as L2 has unsurprisingly become part of pre-primary and primary curricula worldwide, involving half a billion primary school students (Ellis & Knagg, 2013). As ELL has become integrated in formal education settings, its contexts are constantly changing in response to dynamic and unpredictable socio-political transformations affecting postmodern societies, such as globalization, migration, and digitalization, resulting in multilingual, multicultural and multimodal communication contexts (Copland et al., 2024; Kumaravadevelu, 2012; Rokita-Jaśkow, 2024; Shin et al., 2021). Researchers in the field of L2 teaching argue that the field is experiencing a paradigm shift as a response to “the new sociolinguistic landscape of the 21st century” (Rose & McKinley, 2024, p. 2) and that learners need new skills to thrive in the rapidly changing world, such as active exploration, collaboration, critical thinking and creation (Tucker & Novak, 2025). These changes in perspectives towards L2 education have affected a number of ELL aspects, such as the language models taught, the approach to target cultures, the language teaching materials, and the roles of teachers

and learners. Consequently, the ELL is calling for the use of plurilingual and pluricultural approaches, the consideration of local teaching contexts, the integration and coherence of curricula, the appreciation of diverse learners needs, the respect for the holistic learner growth and sustainable learning, the development of multiliteracies, and the application of interdisciplinary pedagogy based on more contextualised language view and global citizenship (Bolitho & Rossner, 2020; Farrell & Jacobs, 2020; Kumaravadivelu, 2012; Neokleous & Krulatz, 2024; Rose & McKinley, 2024; Shin et al., 2021).

However, establishing the principles that can raise awareness of the paradigm shift and enable their effective application in an ELL classroom is not enough for providing evidence of effective language learning and teaching (Bolitho & Rossner, 2020). It is necessary to study, first, how prepared the teachers are for integrating the rapid changes into their daily teaching, and second, how the application of the new principles is contributing to success in a variety of ELL contexts worldwide in terms of learners' overall development, from linguistic, through cognitive, to social and emotional, including the development of the new 'transversal' skills, learning strategies, value systems, motivation, and the ability to engage in genuine communication across cultures. A plausible framework for ELL and teaching in the new social context has been offered by the Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) International Association through the system of principles known as TESOL 6 Principles for Exemplary Teaching (Shin et al., 2021; Short et al., 2018). The following subsection defines and illustrates these evidence-based principles and provides rationale for their application.

TESOL 6 Principles for Exemplary Teaching as an L2 teaching framework

Drawing from L2 acquisition research and exemplary practice of teaching English learners of all ages, a team of language experts from the TESOL International Association has defined a set of six principles as universal guidelines for L2 teachers, adaptable to all teaching contexts around the world. The principles have been elaborated in four publications of the TESOL International Association, each of which deals with specific language learner group, from teaching grades K-12 of non-native learners in English-speaking contexts (Short et al., 2018), through adult education and workforce development (Hellman et al., 2019), and teaching for academic and other specific purposes (Blok et al., 2020), to teaching young learners in a multilingual world (Shin et al., 2021). The books, published within four years, have created a distinctive L2 teaching framework for all educators who teach English learners across a variety of educational settings. The last book in the series, which deals with teaching English to young learners (Shin et al., 2021), presents the principles in the context of ELL and L2 teaching in present-day multilingual and multicultural settings in parts of the world where English is not a dominant language, but is learned as a foreign, additional or international language "valued for both enhanced education and career opportunities" (Crandall, 2021, p. v). The authors (Shin et al., 2021) evaluate ELL exemplary practices implemented in a number of diverse contexts throughout the world, connect them to the principles, and guide L2 teachers through the underlying theory and practice.

The six core principles provide language educators with clear guidelines, as follows: Principle 1: Know your learners; Principle 2: Create conditions for language learning; Principle 3: Design high-quality lessons for language development; Principle 4: Adapt lesson

delivery as needed; Principle 5: Monitor and assess student language development; and Principle 6: Engage and collaborate within a community of practice. In the context of teaching English as L2 to pre-primary and primary learners, the principles are supported by the following four major underpinnings: 1) commitment to children; 2) recognition of English as a global language; 3) integration of multiliteracies; and 4) commitment to a multilingual world (Shin et al., 2021). In line with the new requirements for L2 education highlighted by the paradigm shift committed to high-quality teaching of English to children in the ever-changing world, the connection between the four underpinnings and The 6 Principles is illustrated with examples of innovative global practices, such as “promoting outdoor education for children’s well-being, creating spaces for real communication in English across cultures, engaging children in multiliteracies, and building children’s linguistic resources with translanguaging” (Shin et al., 2021, p. 9). Further, the authors suggest age-appropriate activities, such as discussing the visual language of advertisements and gender issues associated with toys, taking children on field trips and encouraging physical activities and games in which children interact in English, providing authentic communication experiences by using English to present aspects of home culture to multicultural audience, allowing learners to use their complete linguistic repertoires in singing songs, reading multilingual picture books, and playing games (Shin et al., 2021). Significantly, these and similar activities promote a holistic approach, strengthen critical and creative thinking, support development of multiliteracies (digital, visual, information, and media literacies), and strengthen learner autonomy, thus achieving much more than enabling the development of language knowledge and skills.

All six principles are defined as sets of sub-principles and recommended instructional practices required for achieving them. Shin et al. (2021) give a comprehensive overview of The 6 Principles and provide example vignettes of authentic innovative classroom practices. Principle 1 recognises learner differences in ELL contexts and the importance of teachers’ knowledge about their learners, and instructs teachers how to gain information about their learners’ linguistic, educational, individual and contextual background so as to enhance learning by embracing and leveraging the resources learners bring to the classroom. Principle 2 values the teaching context as a factor of successful L2 instruction and guides teachers towards creating adequate conditions for language learning by promoting a physically and emotionally supportive learning environment, with attention to reducing students’ anxiety and developing trust by demonstrating expectations of success for all learners, and by planning instruction to enhance and support students’ motivation for language learning. Principle 3 captures the essence of effective pedagogy: designing high-quality lessons for language development by preparing lessons with clear age-appropriate outcomes and conveying them to the learners, by providing input through varied approaches, techniques, and modalities, by engaging learners in the use of authentic and meaningful language, by planning differentiated instruction according to the learners’ English language proficiency levels, needs, and goals, by introducing multimodal, multilingual, multiliteracy and intercultural practices, and by encouraging learners to be autonomous and self-regulated. Principle 4 highlights the importance of accommodating learners with a variety of needs and adapting lesson delivery by frequently checking learners’ comprehension and adjusting instruction according to learners’ responses, and by differentiating

talk, the task, or the materials according to learner profiles and how the learners respond to instruction. Principle 5 stresses the significance of monitoring and assessing learner language development by monitoring their progress, by providing ongoing feedback strategically and effectively, and by using effective formative assessment strategies. Principle 6 argues that teachers' engaging and collaborating within a community of practice is a key to meeting the challenges of contemporary L2 instruction and paradigm shift in L2 education, and instructs teachers to engage fully in their profession and to coordinate and collaborate with colleagues to establish a culture of shared responsibility.

The 6 Principles revisit communicative language teaching (CLT) as the best practice in L2 teaching (Short et al., 2018), and connect it to the postmethod pedagogy (Kumaravadivelu, 2012): purposeful and meaningful use of L2 for social communication in a context-sensitive classroom culture with learners and teachers enjoying great autonomy in challenging, but scaffolded, life-like activities and tasks. The 6 Principles should be applied together, as an inseparable set, because only when combined can they assure high-quality ELL and L2 teaching. Obviously, they may require slight adjustments to a local context, but being based on decades on research, they "are a solid foundation for any programme [and] an excellent source of reflection on current teaching practice" (Hagar, 2019, p. 52). ELL educators can employ the principles eclectically, reflect on their context-sensitive implementation, and further strengthen their postmethod professional identities. Recent research on the application of The 6 Principles framework indicates that The 6 Principles are effective for enhancing learner autonomy and increasing learner engagement and motivation in ELL contexts where opportunities for authentic interaction in English are rare (Masharipova et al., 2024). Moreover, research suggests that practising teachers believe The 6 Principles can contribute to guiding their teaching practice and instructional design in 24 different aspects, from gathering data about students' needs, to engaging with other professionals (Marcotte, 2020). Further research is needed to measure if and how the application of The 6 Principles has transformed a variety of ELL contexts. Our meta-study makes a rare contribution in that direction.

The Serbian ELL context

English has become a compulsory foreign language learned from Grade One (age 7) in Serbia since 2003, but the tradition of learning English as a foreign language at primary level dates back to the middle of the 20th century. It is now taught by qualified English language teachers, holding either a bachelor's or a master's degree in English language and literature. The curriculum prescribes two hours of English a week from the very beginning to the end of primary education, which lasts eight years (Eurydice, 2024; MoESTD, 2017). Although a preschool preparatory programme is also compulsory and free for all children, English is not a regular part of it. Still, English lessons are provided to pre-primary children in some private bilingual kindergartens or as a separate programme offered in state preschool institutions. Primary English language curriculum recommends applying communicative approach to L2 teaching and emphasizes the need to develop spoken and written communication skills, intercultural awareness, L2 learning strategies, and positive attitudes towards foreign languages and cultures. In Grades One and Two (age 7-9),

English teaching focuses on oracy, while in Grades Three and Four (age 9-11), literacy skills in English are added. Teachers are required to create conditions not only for learners' linguistic growth, but also to cater for learners' holistic development by using additional learning materials that respond to the curricular requirements and their learners' interests.

Generally, primary teachers of English in Serbia readily take the opportunities for PD, are eager to introduce innovative approaches, such as cross-curricular language teaching, and often act as leaders in their schools (Savić et al., 2020), but can also be reluctant to introduce demanding changes, such as formative assessment, either when teaching in-person or online (Kuzmanović, 2022; Prošić-Santovac et al., 2019). Although participation in PD programmes may empower teachers to bring innovative techniques into the language classroom, simply learning new teaching strategies is not enough to bring a lasting change (Tucker & Novak, 2025). Introduction of new and innovative teaching approaches demands a fundamental mindset shift. To be able to successfully apply educational strategies of recent approaches, such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM), blended learning, artificial intelligence (AI), and Universal Design for Learning (UDL), teachers need to change their traditional understanding of the roles teacher and learners play in the language classroom. Aiming to shed more light on how English language teachers in Serbia have responded to the new demands, we have analysed the research published in English in peer-reviewed scientific journals and books in the last 10 years.

Research Methodology

The aim of the study was to offer insights into the domain of ELL in Serbia by reviewing research published in the last 10 years and mapping it to The 6 Principles in order to detect study results that corroborate The 6 Principles, i.e., the shift in language teaching and learning, and also to identify the areas in which research is either missing or needs to be replicated. The corpus featured research papers and chapters published in English in peer-reviewed journals and international books in the period from 2014 to 2024 (see Table 2 in Appendix 1, and Sources in Appendix 2), all providing study results dealing with the area of learning and teaching English in primary school in Serbia. The rationale for including only peer reviewed articles published in English, and excluding research papers written and published in Serbian, was our view that non-native English researchers in Serbia who publish in English probably want to reach a larger audience that way, making their study findings potentially more recognized and influential. Accordingly, by limiting our corpus to research papers in English, we believed that this meta-study may attract the attention of the international scholarly community to individual studies discussed herein and inspire similar research in diverse ELL contexts globally. New research in learning and teaching English at pre-primary and primary levels is critical for the advancement of the field.

As the authors of the meta-study, we are aware that by limiting the corpus we have also limited the degree to which our findings can be generalised. However, we hope that this meta-study may lead to a more comprehensive examination of studies on (pre-)primary

English language learning and teaching in Serbia, since this domain has been increasingly drawing attention of researchers. The following section provides analysis and discussion of the corpus of our meta-study.

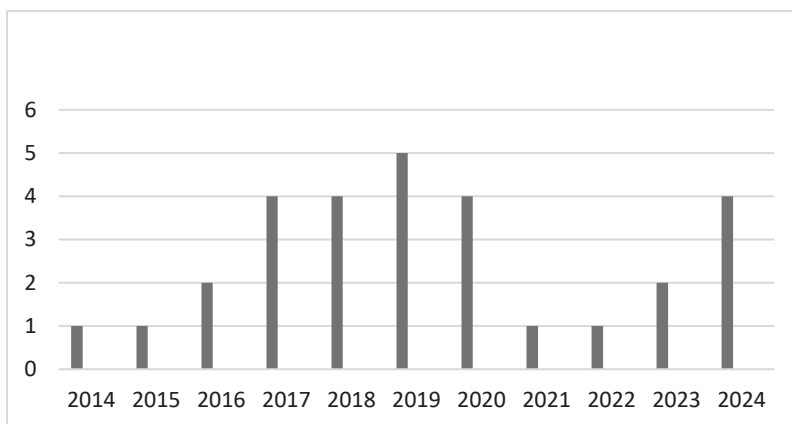
Results and Discussion

Our survey dataset comprised 29 empirical studies, involving research papers and chapters in edited volumes, all dealing with the Serbian ELL context, written in English, and published between 2014 and 2024. Table 2 in Appendix 1 provides basic characteristics of each study in terms of: a) author(s) and year of publication; b) title; c) aim of study and/or research questions; d) context, participants, type of study, and instruments; and, e) main findings. There were 16 authors altogether, authoring and coauthoring between one to 18 studies. The dataset was compiled by searching the national scientific journals and edited books dealing with the areas of linguistics, (pre-)primary language education, language pedagogy, early language learning and teaching, teaching English to (very) young learners, foreign language learning and teaching, language teaching materials, foreign language assessment, language teacher competences, on-line language teaching, bilingual education, language teacher PD, and language policy (used as key words in searching), and by searching international publications of the national researchers in this field.

Out of 29 studies, one study was published in 2014, 2015, 2021 and 2022, two in 2016 and 2023, respectively, four in 2017, 2018, and 2024, respectively, and the peak in publications featuring five studies was in 2019, in the middle of the period studied (see Figure 1). As seen in Figure 1, in the first part of the studied period (from 2014-2015 to 2019) there was a visible increase in the number of published research, which may be repeated in the period starting with 2021, as an increase can be seen between 2021-2022 and 2024.

Figure 1

Distribution of 28 studies between 2014 and 2024.



Titles of the 29 studies (see Table 2 in Appendix 1 and Sources in Appendix 2) indicate that they dealt with L2 learning in pre-primary (2 studies) and primary contexts (27 studies), a majority (16 studies, or 55%) focusing on teacher perspectives, competencies, and pedagogical practice, a minority (11 studies, or 38%) investigating learner skills, achievements, and attitudes, and a small minority (2 studies, or 7%) examining both teachers' and learners' views. The aims and research questions of the corpus refer to a number of issues related to The 6 Principles, while the results of individual studies in the corpus indicate the levels of response to The 6 Principles. By mapping the results to The 6 Principles we related the studies to each of the principles, with some studies found to respond to more than one principle. Table 1 shows the distribution of 29 studies in relation to the principles, the studies being listed in chronological order of year of publication. It can be seen that the greatest number of studies relate to P3 (12), and the smallest to P6 (7 studies), while P1, P2, P4 and P5, have been explored in 11, 11, 10 and 8 studies, respectively.

Table 1

Distribution of 29 studies in relation to The 6 Principles (marked P1-P6).

Principle	Studies (in chronological order)
P1: Know your learners.	Savić (2014), Prošić-Santovac (2015), Savić & Stanojević (2016), Radić-Bojanić & Topalov (2017), Savić (2017), Savić (2018a), Popov et al. (2019), Savić (2019a), Savić (2019b), Savić & Prošić-Santovac (2024b), Savić & Živković (2024).
P2: Create conditions for language learning.	Prošić-Santovac (2015), Prošić-Santovac (2017), Savić & Prošić-Santovac (2017), Jerotijević Tišma (2018), Prošić-Santovac & Navratil (2019), Radić-Bojanić (2020), Savić & Prošić-Santovac (2020), Savić & Prošić-Santovac (2022), Bradonjić (2023), Kandić Najić (2023), Savić & Živković (2024).
P3: Design high-quality lessons for language development.	Savić (2014), Prošić-Santovac (2017), Jerotijević Tišma (2018), Prošić-Santovac & Radović (2018), Savić (2019a), Radić-Bojanić (2020), Savić & Prošić-Santovac (2020), Savić (2021), Savić & Prošić-Santovac (2022), Bradonjić (2023), Kandić Najić (2023), Savić & Prošić-Santovac (2024a), Savić & Živković (2024).
P4: Adapt lesson delivery as needed.	Radić-Bojanić & Topalov (2017), Savić & Prošić-Santovac (2017), Prošić-Santovac & Radović (2018), Jerotijević Tišma (2018), Prošić-Santovac et al. (2019), Bradonjić (2023), Kandić Najić (2023), Savić (2024), Savić & Prošić-Santovac (2024a), Savić & Prošić-Santovac (2024b).
P5: Monitor and assess student language development.	Prošić-Santovac (2017), Radić-Bojanić & Topalov (2017), Jerotijević Tišma (2018), Popov et al. (2019), Prošić-Santovac & Navratil (2019), Prošić-Santovac et al. (2019), Savić (2024), Savić & Prošić-Santovac (2024a).
P6: Engage and collaborate within a community of practice.	Savić & Shin (2016), Savić (2018b), Savić (2019a), Lazarević (2020), Savić et al. (2020), Savić (2021), Savić & Prošić-Santovac (2024a).

We evaluated the responses to each principle in terms of theory, pedagogical practice, perspectives and values, tracing both the pedagogical shifts and needs for more research and change.

Responses to P1

These 11 classroom-based studies (see the list of studies in P1, Table 1) explored how factors related to learners, such as their age, motivation, attitudes, self-esteem, cognitive abilities, emotional characteristics, and strategic competences, affected their engagement, learning and achievement in the EFL classroom. Age has long been recognised as a significant factor in ELL, requiring teachers to develop age-appropriate pedagogical competences and attend to other demands for quality language education (Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006). Therefore, getting to know their learners as individuals, their behaviour, abilities, interests, attitudes, cultures, and beliefs, helps teachers, first to “build a trustworthy relationship” (Shin et al., 2021, p. 27) with their learners, and second, to respond to the learners’ needs. Learner needs identified in these studies referred to difficulties in oral reading (e.g. Savić, 2017), poor comprehension strategies in reading in English (e.g. Savić, 2014; Savić, 2018a), lack of motivation for reading in English (e.g. Savić, 2019b) and for using English integrated with STEM disciplines (e.g. Savić & Živković, 2024), low self-confidence and self-esteem (e.g. Savić & Stanojević, 2016), preference for using both L1 and L2 in EFL lessons (e.g. Prošić-Santovac, 2015), anxiety in test-taking (e.g. Popov et al., 2019; Radić-Bojanić & Topalov (2017), and specific learning difficulties, dyslexia being just one of them (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2024b). Postmethod pedagogy proposes context-sensitive language education provided by autonomous teachers able to maximise learning for all learners and to foster learner autonomy through strategy development (Kumaravadivelu, 2006). The corpus studies indicate that, although there were positive findings related to enhanced motivation (e.g. Savić, 2019a; Savić, 2019b) there is still a lot to be done in assisting primary learners in Serbia to develop metacognitive strategies and reading fluency, improve self-confidence and self-esteem despite (specific) learning difficulties, and strengthen motivation for L2 learning and authentic use. A key to achieving this is L2 teachers’ understanding and utilising TESOL Principle 1 (Shin et al., 2021), which may demand changes in national teacher education and PD programmes for raising teachers’ awareness of learner differences and unique needs, and for developing teaching strategies for leveraging different learner capacities in the L2 classroom. It is crucial that teachers receive support in refining their sensitivities to a rich spectrum of L2 learner instructional needs, aptitudes, motivations and interests, and in developing pedagogical skills to respond to them appropriately. Also, the findings indicate that more studies may be needed to examine learner motivation for and autonomy in engaging in project-based and inquiry learning of CLIL and STEM approaches, their effect related to developing a range of the 21st century skills and new literacies, and their interest in using English outside school and for acquiring content knowledge. Rare studies on the early application of CLIL and STEM in primary school settings indicate the benefits of the cross-curricular approaches for enhancing learner engagement, motivation for and interest in using English and technology for solving real-life problems (e.g. Bradonjić, 2023; Savić & Živković, 2024).

Responses to P2

Creating optimal conditions for L2 learning (P2) primarily means focusing on learners as individuals, responding to their physical and emotional needs by creating a safe, healthy and supportive environment, while at the same time enhancing their cognitive and linguistic development by providing engaging and challenging learning opportunities for preparing them “for their future studies and participation in a global environment” (Shin et al., 2021, p. 3). The 10 out of 11 studies selected from the dataset on the basis of their responsiveness to the requirements of P2 (see the list of studies in P2, Table 1) dealt with the environments that lowered primary learners’ affective filter through the parallel use of L1 and L2 (e.g. Prošić-Santovac, 2015), involved a pre-primary child in multimodal and game-like activities (e.g. Prošić-Santovac, 2017), provided child-friendly practice of difficult English sounds with the help of flashcards (e.g. Jerotijević Tišma, 2018), supported their vocabulary retention with TPR activities (e.g. Kandić-Najić, 2023), offered support that produced low levels of anxiety (e.g. Prošić-Santovac & Navratil, 2019), supplied age-appropriate authentic cultural and intercultural materials (e.g. Radić-Bojanić, 2020; Savić & Prošić-Santovac, 2020, 2022), encouraged peer-tutoring in multi-level classes (e.g. Bradonjić, 2023), and engaged learners in fun STEM activities (e.g. Savić & Živković, 2024). Most of the studies give evidence of a number of benefits resulting from respecting P2, such as learners’ increased intrinsic and extrinsic motivation, self-confidence, active participation in classroom activities, affective, behavioural and cognitive engagement, and higher intercultural awareness and sensitivity. Significantly, one of corpus studies that dealt with pre-primary English language learning exhibited an age-appropriate learning environment in which the teacher provided anxiety-free fun activities full of enjoyment (e.g. Prošić-Santovac, 2017).

However, the results of the study on creating inclusive EFL classroom atmosphere (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2017) showed insufficient teachers’ familiarity with specific learning difficulties and lack of adequate competencies for effective inclusive practice that should allow all learners “to feel that they are an integral part of the learning community” (Shin et al., 2021, p. 37). Moreover, some of the corpus studies indicated teachers’ insufficient use of authentic teaching materials for promoting intercultural awareness and global citizenship (e.g. Radić-Bojanić, 2020; Savić & Prošić-Santovac, 2022). To sum up, according to our dataset findings, a full application of P2 can be supported with more education and training of L2 teachers in the areas of intercultural education, design, adaptation and selection of adequate multimodal instructional materials, and in the application of more inclusive pedagogical practices crucial for bridging the gaps of inequity in education.

Responses to P3

The analysis of the main findings of 12 studies from the corpus that treat L2 teachers’ pedagogical strategies for planning and conducting lessons (see the list of studies in P3, Table 1) showed mainly, with a few exceptions, fragmented and narrow interest of researchers in a complex network of aspects related to P3. Principle 3 recognises L2

teachers' responsibility to provide high quality lessons in which learning is developmentally appropriate, L2 input contextualised, meaningful and scaffolded, and L2 interaction genuine and purposeful (Shin et al., 2021). Apart from measurable linguistic outcomes, high-quality lessons should also focus on developing learners' 21st century skills, such as creative and critical thinking, problem solving, collaboration, (intercultural) communication, autonomy and agency (Shin, 2021). Some of the 12 corpus studies regarded planning age-appropriate language outcomes, such as the development of English vocabulary, grammar, fluency, and pronunciation (e.g. Prošić-Santovac, 2017; Jerotijević Tišma, 2018; Kandić-Najić, 2023), while some considered the potential of instruction to upgrade learners' 21st century skills, especially intercultural awareness and communication (e.g. Radić-Bojanić, 2020; Savić & Prošić-Santovac, 2020, 2022), STEM skills of problem solving and creativity (e.g. Savić & Živković, 2024), and learner autonomy and agency (e.g. Prošić-Santovac & Radović, 2018). The most comprehensive view on high-quality teaching was presented in the results of applying innovative approaches, such as theme-based instruction (e.g. Savić, 2019a; Savić, 2021), STEM (e.g. Savić & Živković, 2024), and cross-curricular language teaching in mixed-ability and multi-grade classes (e.g. Bradonjić, 2023). In spite of being extremely demanding, planning and teaching theme-based units was found very beneficial for learners' overall development (e.g. Savić, 2019a; Savić, 2021), and STEM education seemed to be rather motivating and beneficial for younger primary learners (e.g. Savić & Živković, 2024). A component of high-quality lesson planning that the corpus studies found rather challenging for Serbian L2 teachers was formative assessment and its regular application in classroom practice (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2024a). Mapping the results of the studies in the P3 dataset onto P3 requirements shows that some important steps have already been made in providing high-quality lesson planning and teaching in line with P3, mainly linked to L2 teachers' participation in continuous PD in the area of applying innovative approaches, such as theme-based instruction and STEM. Probably the most significant outcome of the PD programmes reviewed in this meta-study was in raising teachers' awareness of the need to strengthen learners' literacy development and to provide them with opportunities to develop a set of new literacies. These findings corroborated the P3 demand for the development of multiliteracies in an L2 classroom with the aim of preparing learners for L2 use that is mostly multimodal today. Significantly, the corpus studies indicate that more research is needed on using formative assessment for adjusting instruction to learners' immediate needs. Also, future research should provide more evidence of the effectiveness of instruction for developing learners' global competencies, new literacies, autonomy and learning strategies, and of educating the whole child and developing learners' 21st century skills.

Responses to P4

Providing comprehensible age-appropriate input in ELL is a great challenge (Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2023), mainly depending on how well L2 teachers are aware of their learners' needs and how prepared and flexible they are to respond to these needs (Shin et al., 2021). Considering the results of the corpus studies, ten of them have responded to the P4 requirement that teachers should frequently check learners' understanding

in class and adjust instruction accordingly (see the list of studies in P4, Table 1). Four explorative corpus studies on using formative assessment techniques for comprehension checks and for consequent adapting of instruction and for providing adequate scaffolding, showed that L2 teachers did not apply informal assessment techniques frequently enough (e.g. Prošić-Santovac et al., 2019; Radić-Bojanić & Topalov, 2017), and when they did use formative assessment, they mainly provided learners with feedback and instructions how to improve their L2 skills, and less often adapted their own teaching (e.g. Savić, 2024; Savić & Prošić-Santovac, 2024a). Regarding inclusive L2 contexts, one of the corpus studies indicated L2 teachers' limited knowledge about specific learning difficulties, which, combined with an absence of supportive school climate, led to teachers' somewhat negative attitudes to including learners with specific learning difficulties in classroom activities, and resulted in the absence of differentiated teaching (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2017). On the contrary, a recent study of L2 teachers' attitudes to and practices in teaching learners with dyslexia showed teachers' good general understanding of dyslexia and application of some beneficial teaching strategies for accommodating learners with dyslexia in improving their linguistic and social skills (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2024b). The corpus studies also showed teachers' successful adaptation of teacher talk to respond to the pre-primary learners' need to use their L1 in an L2 classroom (e.g. Prošić-Santovac & Radović, 2018), and teachers' readiness to use an innovative approach to help learners improve their pronunciation of English sounds (e.g. Jerotijević Tišma, 2018) and to learn new vocabulary (e.g. Kandić-Najić, 2023). Yet another corpus study indicated L2 teachers' effective context-sensitive switching of grouping strategies when teaching multi-grade classes (e.g. Bradonjić, 2023). Nevertheless, considering the importance given to formative assessment, differentiated teaching, and inclusive practices, in the Serbian primary curriculum and in new pedagogical approaches proposed by postmethod pedagogy (Kumaravadively, 2006, 2012) and by the Universal Design for Learning (Meyer et al., 2014), our findings suggest that more studies in the future should also document the use and effectiveness of teachers' formative assessment and scaffolding techniques, their differentiated approaches to teaching mixed-ability groups, assisting multilingual and multicultural learners, instructing multi-grade classes, and accommodating diverse learners.

Responses to P5

Eight studies in the dataset focused on L2 teachers' competencies for assessing learners' language development and monitoring their progress (see the list of studies in P5, Table 1). Principle 5 highlights the importance of regularly applying formative assessment by observing learners' engagement, keeping record of their language development, and providing timely child-friendly feedback and support to individual learners or groups (Shin et al., 2021). The reformed primary curriculum in Serbia also proposes applying formative assessment regularly, but requires teachers to officially record in a class register four numerical grades per learner in a semester, and to award them a summative grade at the end of each semester (Eurydice, 2024). As a result, summative assessment has remained a priority in the national school system, and making formative assessment part of teachers'

daily practice has been rather challenging in spite of extensive in-service teacher training programmes provided for all teachers. One of the corpus studies showed that even when assessing children in the pre-literacy period (primary grades one and two, ages 7-9), L2 teachers applied pen-and-paper tests, assessing children both formatively and summatively, and rarely applying performance-based assessment to evaluate their listening and speaking (e.g. Radić-Bojanić & Topalov, 2017). Two later corpus studies on L2 teachers' assessment perspectives and practices, published within a time span of five years, indicated a progress in introducing formative assessment and using more age-appropriate ways of assessing primary learners (e.g. Prošić-Santovac et al., 2019; Savić & Prošić-Santovac, 2024a). While the earlier survey in our corpus revealed that EFL teachers did not perceive assessment as an integral component of teaching, and mainly applied formal methods of assessing children at the expense of more appropriate informal ones (e.g. Prošić-Santovac et al., 2019), the later study showed that teachers' beliefs and practices about applying formative assessment with younger learners (aged 7-9) were in line with the curriculum guidelines and age-appropriate evaluation, but when assessing older primary learners (aged 9-11), teachers often used tests (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2024a). The latter study also indicated that teachers with both pre-service and in-service assessment training favoured informal child-friendly assessment tasks, such as games, songs, role plays, and stories, which highlights the crucial role of assessment literacy and PD in this complex component of L2 teaching (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2024a). Three studies confirm teachers' thorough knowledge of child-friendly assessment methods and creating anxiety-free environments by applying tools such as play involving video cartoons (e.g. Prošić-Santovac, 2017), an interview based on word lists and flashcards (e.g. Jerotijević Tišma, 2018), and puppetry (e.g. Prošić-Santovac & Navratil, 2019). Interestingly, a study of test anxiety conducted with young learners aged 10, indicated generally low levels of test anxiety in an ELL classroom, and showed that the cognitive component led to an increase of test anxiety (e.g. Popov et al., 2019). A corpus study that focused on teachers' use of formative assessment in online teaching environments in the course of the pandemic showed that L2 teachers made successful use of technology and digital apps for giving corrective feedback to the learners, but were not sure how it contributed to learners' language improvement (e.g. Savić, 2024). The findings indicate that more information is needed on teachers' use of digital technologies for creating classroom assessment tasks, on their cross-curricular L2 teaching, especially on STEM assessment strategies. The corpus studies indicate that it is important to identify areas of teacher PD needs by surveying their assessment literacy and also to determine how learners develop and use self-assessment strategies and reflective skills, and how these contribute to their autonomous learning.

Responses to P6

Teacher readiness to recognize and effectively respond to the changing needs of their learners depends on their own growth as professionals, which is best achieved by engaging and collaborating within a community of practice (P6) (Shin et al., 2021). The seven studies in the dataset dealing with P6 (see the list of studies in P6, Table 1) give evidence of English language teachers' pre-service education and PD in line with the new

paradigm. According to the two corpus studies, pre-service education responded to P6 in terms of developing student teachers' awareness of teaching intercultural communication skills (e.g. Lazarević, 2020) and highlighting reflective practice through microteaching (e.g. Savić, 2018a). The studies further reported increased knowledge and constructive changes of beliefs about ELL and teaching. Two corpus studies dealt with the impact of a four-year long theme-based instruction (TBI) PD programme for L2 teachers in Serbia, with their results showing that practising teachers perceived the greatest PD gains in developing their capacity to connect TBI theory to practice (e.g. Savić & Shin, 2016), in their productive collaboration with colleagues participating in the same PD programme, in effective team work on planning a thematic unit, in increased theoretical knowledge and improved teaching practice, and in the acquisition of new pedagogical skills and teaching strategies (e.g. Savić, 2019a). A case-study for in-depth survey of the new pedagogical skills developed in the TBI training revealed English language teachers' enhanced skills for planning thematic units, creating multimodal materials, integrating content from a number of disciplines, and for adapting teaching to particular teaching environments by applying the postmethod principles of particularity, practicality, and possibility (e.g. Savić, 2021). A large-scale study of the beliefs and attitudes of L2 teachers, resulting from the TBI training, indicated teacher empowerment in six domains, i.e. decision making, professional growth, status, self-efficacy, autonomy, and impact, all necessary for managing change successfully (e.g. Savić et al., 2020). A corpus study showed an important role of PD for L2 teachers' assessment literacy: a statistically significant correlation between preference for applying age-appropriate formative assessment tools and a combination of L2 teachers' pre-service assessment education supplemented with in-service training on assessment (e.g. Savić & Prošić-Santovac, 2024a). It can be concluded that PD opportunities that demonstrate relevance of theory for teachers' L2 classrooms and enable development of new knowledge and pedagogical skills, are a key to quality L2 teaching in the rapidly changing world (Mellegård, 2024). The corpus studies, though few, exemplify important steps forward in relation to P6 and document enthusiastic involvement of EFL teachers in Serbia in learning and using the new knowledge and skills for the benefits of their learners. The dataset indicates that L2 teachers have already proved that they are able to rethink their role in the language classroom and to transform their practice through adaptive change (Kegan & Lahey, 2009). However, teacher needs for PD to implement innovative approaches, such as STEM, translanguaging and teaching in multilingual settings, as well as in the areas related to teaching new literacies and using technological advancements, such as AI and VR tools, should be addressed in future research to inform the stakeholders and support teachers in coping with these challenges.

Key Findings

The analysis of findings of the 29 studies showed their relevance for L2 teachers' competencies, knowledge, beliefs and pedagogical skills in all six principles: getting to know the learners, creating context-sensitive inclusive learning environments, designing high-quality lessons, adapting instruction as needed, monitoring and assessing learners' progress, and collaborating within a community of practice (Shin et al., 2021). The greatest

compatibility with individual principles was found for P3 in the area of cross-curricular lesson planning, designing age-appropriate materials for theme-based and STEM teaching, involving learners in teamwork and collaboration in authentic inquiry and problem-solving tasks, exposing learners to intercultural multimodal material, and supporting learners' creativity. These competencies have been found crucial for providing opportunities for learners to upgrade the skills necessary to thrive in the dynamic socioeconomic environments (Tucker & Novak, 2025). The meta-study further showed that this compatibility with P3 was closely connected to the corpus studies' high compatibility with P6, i.e. teachers' rather extensive PD in innovative approaches tailored for the local context (Copland et al., 2024; Kumaravadivelu, 2012). It can be concluded that the highest response to The 6 Principles has been made to P3 and P6, highlighting L2 teachers' experience, insights, creativity, empowerment and agency, which can be critical in perceiving and facing challenges and dynamic changes in education (Rokita-Jaśkow, 2024) and also in applying transformed teaching practices in L2 education (Mellegård, 2024). Importantly, one of the two studies dealing with pre-primary English language learning certifies the full compatibility with P3 requirements for child-friendly pedagogy and holistic development approach.

In relation to asserting P1 and P5, the corpus studies indicate positive changes in the areas of L2 teachers' understanding of the new roles of postmethod learners as reflective, active and autonomous education partners (Kumaravadivelu, 2006), and in teachers' catering to learners' needs by providing formative feedback, appropriate scaffolding, and child-friendly assessment experiences (Curtain & Dahlberg, 2016; Nikolov & Timpe-Laughlin, 2021). Regarding P2 and P4, i.e. the need to respond to learner diversity by creating opportunities for each learner to participate and grow in a language classroom, the corpus studies give limited evidence of enhanced learning resulting from differentiated instruction, teachers' use of adapted materials, tasks and classroom dynamics to cater to different learning styles, specific language learning difficulties, or of culturally responsive language teaching strategies (Gay, 2018). Significantly, one of the two corpus studies focusing on pre-primary English language teaching corroborates P4 by showing exceptional teacher skills to scaffold learning by leveraging learners' bilingual skills (Vogel & Garcia, 2017).

Conclusion

The aim of the paper was to review the development of early English language learning in Serbia by surveying the studies published between 2014 and 2024. English was introduced as a compulsory component of the first cycle primary curriculum (learners aged 7-11) in 2003 as the response to a global trend of lowering the age of English language learning and the spread of English as an international language of communication and business. For more than two decades this area of education in Serbia has gone through a dynamic development, supported by a reformed primary curriculum that recognised the 21st century paradigm shift in education, and allowed teachers enough freedom to introduce change and innovation in line with socioeconomic and technological development. The compatibility of teaching and learning English as a foreign language in Serbian primary education, with the new global trends in ELL and education in general, was evaluated

by mapping the findings of 29 studies about ELL in Serbia to TESOL 6 Principles framework for exemplary teaching of young learners in the multilingual world.

The meta-study results showed that, in terms of content and findings of the dataset, all of The 6 Principles were reinforced, but to different degrees. The highest levels of corroboration were for TESOL principles 3 and 6, while they were lower for principles 1 and 5, and the lowest for principles 2 and 4. Our findings indicate that important steps have been made in providing high-quality opportunities for L2 learners' engagement in cross-curricular content, interesting and appealing multimodal learner-centred materials and tasks, meaningful and purposeful communication and classroom interaction, and in EFL teachers' engagement in professional development on applying innovative approaches and responding to changes and challenges in education. In relation to pre-primary English language learning and teaching, although the dataset comprised only two studies, both corroborated The 6 Principles by manifesting the implementation of child-friendly pedagogies.

However, the corpus studies also indicate that more research is needed to document teachers' support for learners' individual needs, intercultural communication and multicultural understanding, application of translanguaging in multilingual settings, reflective approaches to real-life issues, motivation for and agency in participating in STEM, bilingual, and technology enhanced learning, and in other innovative approaches as well as to shed more light on the area of pre-primary English language learning and teaching.

Nevertheless, these conclusions should be interpreted with caution. They stem from the findings based on the corpus that was limited by excluding articles published in Serbian in the period under investigation. The generalisability of our results can only be improved by expanding the corpus to include all research dealing with English language learning and teaching in the period studied, irrespective of the language of publication. However, as the domain of ELL is developing very fast, research of the area may be following this expansion at the same pace. We hope that our meta-study may offer a possible framework for keeping track of these developments in the future. This can be done through longitudinal studies of exceptional practice and through in-depth research of learners' motivation for and attitudes toward a number of aspects of language education and learners' individual development. In the future, more critical reviews of empirical findings and their mapping to The 6 Principles and other ELL frameworks may highlight mismatches and gaps. This might potentially enable a better understanding of this significant education area and stimulate more efforts for making new steps forward.

References

- Blok, S., Brinks Lockwood, R., & Frendo, E. (2020). *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Academic and other specific purposes*. TESOL International Association.
- Bolitho, R. & Rossner, R. (2020). *Language Education in a Changing World: Challenges and Opportunities*. Multilingual Matters.
- Bradonjić, T. (2023). Teaching practices in multi-grade classes – benefits of using CLIL and peer tutoring methods with different student group formations. *Uzdanica*, 20(1), 95–112.

- Copland, F., Garton, S., López-Gopar, M., Makhmudova, N., Meke, E. S., & Rahman, A. (2024). *English as a subject in primary school: Lessons from Bangladesh, Malawi, Mexico and Uzbekistan*. British Council. <https://doi.org/10.57884/1W3H-6N55>
- Crandall, J. A. (2021). Foreword . In J. K. Shin, V. Savic, & T. Machida (Eds.), *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Young learners in a multilingual world* (pp. v-vi). TESOL International Association.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. (2016). *Languages and learners: Making the match: World language instruction in K-8 classrooms and beyond* (5th ed.). Pearson.
- Ellis, G., & Knagg, J. (2013). British Council signature event: Global issues in primary ELT. In T. Pattison (Ed.), *IATEFL 2012 Glasgow conference selections* (pp. 20–21). IATEFL Publications.
- Eurydice (2024). *National education systems: Serbia*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/serbia/overview>
- Farrell, T. S. C., & Jacobs, G. M. (2020). *Essentials for successful English language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hagar, T. (2019). Practical applications of TESOL's *The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners*. *English Teaching Forum*, 57(1), 44-52.
- Hellman, A. B., Wilbur, A., & Harris, K. A. (2019). *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Adult education and workforce development*. TESOL Press.
- Jerotijević Tišma, D. (2018). A comparison of two different approaches in teaching and assessing young EFL learners' pronunciation. *Philologia Mediana*, 10, 625–641.
- Kandić Najić, D. (2023). The role of listening in developing primary students' speaking skills. *Uzdanica*, 20(1), 85–94.
- Kegan, R. & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization (Leadership for the common good)*. Harvard Business Review Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge.
- Kuzmanović, D. (2022). *Ocenjivanje u digitalnom okruženju – vodič za nastavnike*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Lazarević, N. (2020). Intercultural state of mind: Intercultural communicative competence of pre-service English language teachers. *Teme*, 44(2), 319–338.
- Marcotte, S. N. (2020). The TESOL 6 principles of exemplary teaching of English learners: Perceived effectiveness in the community college ESL classroom. *All Theses And Dissertations*. 300. <https://dune.une.edu/theses/300>
- Masharipova, F., Saparbayeva, G., & Mamirbaeva, D. (2024). Enhancing learner autonomy in ELT through effective lesson planning in Uzbek schools. *Foreign Linguistics and Linguodidactics*, 2(6), 175-191. <https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol2-iss6-pp175-191>
- Mellegård, I. (2024). In-service teacher education in English. In S. Mourão & C. Leslie (Eds.), *Researching educational practices, teacher education and professional development for early language learning: Examples from Europe* (pp. 175-189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289043-14>

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Cast Professional Publishing.
- Ministry of Education, Science and Technological Development of Serbia (MoESTDS) (2017). Bylaw on the first cycle primary education curriculum and the first-grade curriculum. [Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja] *Official Gazette of the Republic of Serbia: Education Gazette*, 66(10). <https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72?fromLink=true>
- Neokleous, G. & Krulatz, A. (2024). Innovations in English language teacher education: Preparing student teachers for the multilingual reality of contemporary classrooms. *ELTED*, 27(7), 1-15.
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2023). Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers, and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching* (2023), 1–27, <https://doi.org/10.1017/S0261444823000095>
- Nikolov, M., & Timpe-Laughlin, V. (2021). Assessing young learners' foreign language abilities. *Language Teaching*, 54(1), 1–37. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000294>
- Popov, S., Prošić-Santovac, D., & Radović, D. (2019). We scare because we care: Young learners and test anxiety. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (pp. 69-84). Multilingual Matters.
- Prošić-Santovac, D. (2015). The use of target and first language in a primary EFL classroom in Serbia: The learners' views. In M. Lehmann, R. Lugossy, & J. Horváth, (Eds.), *UPRT 2015: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 1-16). Lingua Franca Csoport.
- Prošić-Santovac, D. (2017). Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study. *Language Teaching Research*, 21(5), 568–588.
- Prošić-Santovac, D., & Radović, D. (2018). Children's vs. teachers' and parents' agency: A case of a Serbian-English bilingual preschool model. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504401>
- Prošić-Santovac, D., & Navratil, A. (2019). Assessment and very young learners of English and the joy of Puppetry: A multiple case study. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (pp. 170–187). Multilingual Matters.
- Prošić-Santovac, D., Savić, V. & Rixon, S. (2019). Assessing young English language learners in Serbia: Teachers' attitudes and practices. In D. Prošić-Santovac & S. Rixon (Eds.), *Integrating assessment into early language learning and teaching* (pp. 252-267). Multilingual Matters.
- Radić-Bojanić, B., & Topalov, J. (2017). Assessment of young learners in the pre-literacy period in Serbia. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy in Pristina*, 47(3), 129–144. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP47-12427>
- Radić-Bojanić, B. (2020). Teachers' attitudes toward authentic materials in teaching anglophone culture to young learners. *Methodical Perspectives*, 11(11), 111-126.
- Rokita-Jaśkow, J. (2024). An ecological perspective on the challenges in language education: Focus on agency and affordances. *Anglica Wratislaviensia*, 62(1). <https://doi.org/10.19195/0301-7966.62.1.2>
- Rose, H. & McKinley, J. (2024). Global Englishes and TESOL: An editorial introduction to innovating research and practice. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3373>

- Savić, V. (2014). Investigating reading skills of Serbian young learners learning English as a foreign language. In J. Enever, E. Lindgren, & S. Ivanov (Eds.), *Conference proceedings from early language learning: Theory and practice 2014* (pp. 108-114). Umea University.
- Savić, V., & Shin, J. K. (2016). Improving quality of primary English language teaching in Serbia through Theme-Based Instruction. In J. Teodorović (Ed.), *Improving quality of elementary education* (pp. 328-338). Faculty of Education of Jagodina.
- Savić, V., & Stanojević, V. (2016). Young reader's self-esteem and success in reading in English as a foreign language. In J. Teodorović (Ed.), *Improving quality of elementary education* (pp. 350-362). Faculty of Education of Jagodina.
- Savić, V., & Prošić-Santovac, D. (2017). English language teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching Innovations*, 2, 141-157. <https://doi.org/10.5937/inovacije17021415>
- Savić, V. (2017). Reading difficulties: What do we learn from young English language learners? In S. Letica Krevelj & R. Geld (Eds.), *UZRT 2016 Empirical studies in applied linguistics* (pp. 31-42). FFPpress.
- Savić, V. (2018a). Innovation in pre-service English language teacher education: Applying microteaching to develop effective reflective practice. In E. Kopas-Vukašinović & J. Lepičnik-Vodopivec (Eds.), *Innovative teaching models in the system of university education: Opportunities, challenges and dilemmas* (pp. 77-89). Faculty of Education of Jagodina & Faculty of Education of Koper.
- Savić, V. (2018b). Reading in English: Inference skills of young language learners. *Studies in Teaching and Education [Nastava i vaspitanje]*, 67(2), 285-296. <https://doi.org/10.5937/nasvas18022855>
- Savić, V. (2019a). Young learners' motivation for reading in English and their reading achievement. In A. Jovanović, K. Zavišin, & L.J. Đurić (Eds.), *Early and beginners' foreign language learning in formal education* (pp. 193-208). Faculty of Philology of Belgrade.
- Savić, V. (2019b). Implementing and evaluating innovative approaches in teaching English to young learners in Serbia. In M. Lončar Vujnović (Ed.), *Science beyond boundaries II – Thematic collection of papers No. 3. Educational approaches* (pp. 189-204). University of Pristina.
- Savić, V., Cekić-Jovanović, O., & Shin, J. K. (2020). Empowering teachers to manage change in the 21st century. In V. Savić, & O. Cekić-Jovanović (Eds.), *Professional competences for teaching in the 21st century* (pp. 247-278). Faculty of Education of Jagodina. <https://doi.org/10.46793/pctja.19.2495>
- Savić, V., & Prošić-Santovac, D. (2020). Context-sensitive pedagogical knowledge and skill: Beliefs and pedagogical practices of English language teachers in Serbia. In I. Papadopoulos, & V. Savić (Eds.), *Teaching young language learners in South Eastern Europe: A multidimensional research on policy and pedagogical practices* (pp. 41-64). Disigma Publications.
- Savić, V. (2021). Towards a context-sensitive theory of practice in primary English language teaching through theme-based instruction. In J. K. Shin, & P. Vinogradova (Eds.), *Contemporary foundations for teaching English as an additional language: Pedagogical approaches and classroom applications* (pp. 77-88). Routledge.
- Savić, V., & Prošić-Santovac, D. (2022). Promoting global citizenship by raising intercultural awareness of young language learners: Perspectives and practices of English language teachers in Serbia. In I. Papadopoulos, & S. Chiper (Eds.), *International current trends in applied linguistics and pedagogy* (pp. 37-54). Nova Science Publishers.
- Savić, V. (2024). Teachers' practices when assessing young foreign language learners' performances in online learning environments. *Methodical Perspectives*, 15(1), 319-339. <https://doi.org/10.19090/mv.2024.15.319-339>

- Savić, V., & Prošić-Santovac, D. (2024a). Towards an inclusive EFL classroom in Serbia: Accommodating learners with dyslexia. In S. T. Kokhan, L. A. Osmuk, & S. Pavlović (Eds.), *Inclusive society and inclusive education: International experiences in addressing disability* (pp. 314-333). Didaktikon savjetovanje, d.o.o.
- Savić, V., & Prošić-Santovac, D. (2024b). EFL teachers' perspectives on and practices in assessing young learners in Serbia. In S. Letica, & M. Nikolov (Eds.), *Early foreign language learning and teaching: Evidence versus wishful thinking* (pp. 256-274). Multilingual Matters.
- Savić, V., & Živković, A. (2024). Perceived ability and value of integrated English and STEM disciplines: A perspective from primary learners in Serbia. *Journal of Language and Culture in Education*, 1(1), 139-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12817829>
- Shin, J. K. (2021). Introduction: Teaching English as an additional language in the 21st century. In J. K. Shin, & P. Vinogradova (Eds.), *Contemporary foundations for teaching English as an additional language: Pedagogical approaches and classroom applications* (pp. 3-12). Routledge.
- Shin, J. K., Savić, V. & Machida, T. (2021). *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Young learners in a multilingual world*. TESOL Press.
- Short, D. J., Becker, H., Cloud, N., Hellman, A. B., & New Levine, L. (2018). *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Grades K–12*. TESOL International Association.
- Tucker, C. R. & Novak, K. (2024). *Elevating educational design with AI: Making learning accessible, inclusive, and equitable*. Impress.
- Vogel, S., & Garcia, O. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

Article received: 06.03.2025.

Updated version received: 05.05.2025.

Accepted for publishing: 09.05.2025.

Vera Savić

Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Jagodina, Serbia

<https://orcid.org/0000-0002-0912-4275>



This work is published under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). It is permitted to copy and distribute the work in all media and formats, to remix, transform, and build upon it for any purpose, including commercial purposes, provided that the original authors are properly credited, a link to the original license is included and it is indicated whether the work has been modified. Users are required to provide a full bibliographic citation of the article published in this journal (authors, title of the work, journal title, volume, issue, pagination), as well as its DOI identifier, and in the case of electronic publication, they are also required to provide an HTML link.

Primena principa *TESOL 6 Principles* for Exemplary Teaching of Young English Learners: pregled skorijih istraživanja u Srbiji

Vera Savić

Fakultet pedagoških nauka u Jagodini,
Univerzitet u Kragujevcu, Jagodina, Srbija

Apstrakt

Nastava engleskog kao stranog jezika na sve mlađem uzrastu predstavlja rastući trend u 21. veku. S obzirom na ubrzan razvoj tehnologije i brze promene u svetu, nastava i rano učenje stranog jezika doživeli su veliku promenu paradigme, uključujući postmetodsku pedagogiju, više-jezičnost, višepismenost, pristup usmeren na celovit razvoj deteta, integrisani nastavni plan i program, interkulturalnu komunikaciju, kao i brojne inovativne pristupe koji mogu pripremiti decu da budu uspešna kao građani sveta u neizvesnoj budućnosti. Cilj rada bio je da se utvrdi reakcija konteksta nastave i učenja engleskog jezika u ranom uzrastu u Srbiji na promenu paradigme. Sproveli smo metastudiju skorijih istraživanja nastave i ranog učenja stranog jezika u Srbiji i analizirali rezultate studija prema okviru koji daje TESOL asocijacija u svojim principima (The 6 Principles), skupu sveobuhvatnih smernica za premošćivanje jaza između izazova nove paradigme, sa jedne strane, i visokokvalitetne nastave stranog jezika, sa druge strane. Naša metastudija je obuhvatila 29 empirijskih istraživanja sprovedenih u Srbiji i objavljenih na engleskom jeziku u poslednjih 10 godina, koja su se ispostavila kao teorijski utemeljena. Dva istraživanja su proučavala nastavu i učenje engleskog kao stranog jezika na predškolskom uzrastu, a ostalih 27 na osnovnoškolskom uzrastu. Većina studija se bavila stavovima i kompetencijama nastavnika, nekolicina veštinama i stavovima učenika, a samo dve studije su bile posvećene stavovima i nastavnik i učenika. Rezultati naše metastudije pokazali su da su zahtevi postavljeni u The 6 Principles delimično ispunjeni u nastavi engleskog jezika na mlađem uzrastu u Srbiji, ali i da su već preduzete značajnije mere u pravcu daljih poboljšanja. Predlažu se implikacije za obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika stranog jezika, kao i moguće oblasti istraživanja budućih studija.

Ključne reči:

nastavnici kao faktori promene, inovativni nastavni pristupi, nastava engleskog jezika na mlađem uzrastu, kompetencije za demokratsku kulturu, ocenjivanje.

Stvaralaštvo u igri pretvaranja dece predškolskog uzrasta

Ana Gardašević¹ 

Predškolska ustanova „Dečja radost“, Čuprija, Srbija

Apstrakt

Koristeći potencijal fleksibilnosti u igri, dete uči da se prilagođava različitim situacijama menjajući sebe i okruženje, što je i zahtev savremenog sveta. Kada podržavaju igru, odrasli doprinose ispoljavanju stvaralačkog potencijala kod dece. U radu se prikazuje istraživanje realizovano sa ciljem uočavanja stvaralačkog potencijala u igri pretvaranja i doprinosa odraslog u razvijanju igre. Korišćena je tehnika analize sadržaja narativnih priča igara pretvaranja dece i odraslog, koje su zabeležene u jednoj vaspitnoj grupi vrtića. Analiza je usmerena na uočavanje stvaralačkih sposobnosti koje deca ispoljavaju u igri, kao i načine na koje odrasli, učestvujući u igri, doprinose njenom razvoju. Rezultati istraživanja pokazuju da fleksibilnost u igri, fluentnost ideja, kao i originalnost u rešavanju problema koji se u igri javljaju, omogućuju da se stvaralaštvo ispolji. Odrasli svojim učešćem doprinose razvoju igre i stvaralačkog potencijala na sledeće načine: pomažu da se započeta igra održi, smišljaju strategije i grade igru zajedno sa decom, održavaju igrovni kontekst, tumače vrednosti kroz dijalog sa decom (kao što je pravednost, odgovorno ponašanje, prijateljstvo...), osetljivi su za dečju inicijativu i ohrabruju ih. Na osnovu rezultata, može se zaključiti da je neophodno da vaspitači stalno preispituju i produbljuju svoje razumevanje povezanosti igre i stvaralaštva sa konceptom igre kao koautorskog prostora koji zajedno grade sa decom, podržavajući pri tom ostvarivanje i razvoj njihovog stvaralačkog potencijala. Na taj način mogu uticati da se menja i unapređuje igrovna praksa u vrtiću.

Ključne reči: dečja igra, stvaralački potencijal, igra kao koautorski prostor, podrška igri.

¹ ana.gardasevic@gmail.com

Uvod

Savremeno društvo odlikuju neizvesnost i brze promene, a „usklađivanje u promeni traži od ljudskog bića da sve potpunije koristi svoje kapacitete za promenu“ (Krnjaja, 2010:266). Kako bi čovek menjao svet i delovao u skladu sa promenama, potrebne su mu inovativne ideje, a njihovo stvaranje omogućava kapacitet fleksibilnosti. Kapacitet fleksibilnosti je sposobnost čoveka da „svet transformiše prema svojoj ideji i da sebe menja u skladu s tom transformacijom“ (Marjanović, 1987, prema; Krnjaja, 2012:253). Igra obezbeđuje različitu upotrebu kapaciteta fleksibilnosti i transformiše određene obrasce ponašanja iz realnog konteksta. Igra je „glavna prilika da se kapacitet za fleksibilnost praktikuje i glavni činilac u njegovom razvoju i diferencijaciji“ (Marjanović, 1987:88), zato je važno baviti se istraživanjem igre koju neki autori određuju kao pristup ili „odnos prema životu“ (Marjanović, 1987, Edmiston, 2005, prema; Krnjaja, 2012:254). Dete je u igri stvaralac svojih ideja, koristi prethodna iskustva, prilagođava ih, stiće nova i uči kako da gradi odnos prema okruženju. Uočljiva je veza između kapaciteta fleksibilnosti, kao suštinskog ljudskog svojstva, stvaralačkog potencijala kao osnove celokupnog razvoja čoveka i društva, i dečje igre, u kojoj se taj kapacitet ispoljava i razvija.

Igre pretvaranja dominantne su na predškolskom uzrastu, a ideje za ove igre deca dobijaju iz svog iskustva, od ljudi iz svoje okoline, dokumentarnih filmova i iz različitih priča. Neretko se dešava da deca zamišljaju situacije čiji su akteri izmišljena ili mitološka bića, čudovišta ili likovi iz realnog života. Razlog tome je kapacitet fleksibilnosti koji omogućava detetu da se izmesti iz sveta realnosti i doživi stvari koje u realnom svetu nisu moguće. Igra omogućava deci „da obrasce ponašanja izdvoje iz realnog konteksta i da ih praktikuju, variraju i usavršavaju odvojeno od mogućih stvarnih posledica“ (Reynolds et al., 1976, prema: Marjanović, 1987:88) i ona ima specifičnu ulogu u sazrevanju, a „tu i leži uloga stvaralačkog potencijala“ (Marjanović, 1987:145). U igri se javljaju novi obrasci ponašanja, koji postaju inovativni zahvaljujući fleksibilnosti, te mogu da posluže kao odgovor na promene u savremenom društvu.

Za ostvarivanje i razvijanje dečje igre važna je podrška odraslog. Ona podrazumeva obezbeđivanje neophodnih uslova za igru i aktivno učešće u igri, kao koautorskom prostoru koji deca i odrasli grade zajedno, u kojem tumače vrednosti u različitim kontekstima i razvijaju stvaralački potencijal. Međutim, u praksi vrtića nedovoljno se podržava otvorena igra u kojoj deca ispoljavaju stvaralački potencijal. Ovakav uvid ukazuje na potrebu preispitivanja prakse, kao i na potpunije razumevanje povezanosti igre i stvaralaštva, zatim i uloge odraslog u podržavanju igre, što je i svrha istraživanja koje se prikazuje u ovom radu.

Pristup problemu

Stvaralaštvo je „suštinsko svojstvo čoveka“ (Marjanović, 1987:135), može se razumeti kao način razmišljanja, pravljenje drugačijih izbora koji mogu da stvore drugačiji svet. Svaki čovek može da pomeri sopstvene granice da stvori nešto novo, da u stvaralačkom

činu krene u ispitivanje nepoznatog. Važan uslov za ispoljavanje stvaralaštva jesu učestvovanje, traganje, istraživanje – upuštanje u akcije u čijoj osnovi leži sloboda.

Stvaralaštvo može da se posmatra kao „produkt, kao proces i kao svojstvo ličnosti“ (Marjanović, 1987:116). Ako se posmatra kao spoljašnji proces kojim se stvara nešto novo, u tom slučaju kriterijum predstavlja originalnost, a ako se posmatra kao unutrašnji proces, kriterijum predstavlja jedinstvenost orijentisana na „unutrašnje transformacije, rešenja konflikta, uspostavljanje ravnoteže“ (Marjanović, 1987:122). Osobine ličnosti su povezane sa sposobnošću kreativnog delovanja. Kao najznačajniju osobinu ličnosti autori navode otvorenost prema iskustvu – „unutrašnja motivisanost da se čovek prepusti igri, sanjarenju, neobaveznom razmišljanju“ (Marjanović, 1987:136), što direktno govori o oslobađanju od konvencionalnosti. Mašta stvara imaginarne slike koje nas oslobađaju od realnih posledica, pri čemu „mašta čini vidljivim ono što je samo van vidokruga“ (Greene, 2013, prema: Dominey, 2021:52).

Iako je stvaralaštvo potencijal svakog čoveka, kreativnost se ne razvija kod svih. Sredina u kojoj dete odrasta može da podržava ili da sputava stvaralački čin. Potrebni su povoljni sredinski uslovi za stvaralaštvo, u kojima se prihvata inicijativa deteta, dozvoljava sloboda akcija, ukazuje poverenje i podržava spontanost (Marjanović, 1987), što uključuje i obezbeđivanje uslova za dečju igru.

Igra je „za dete stvaralačka prerada stvarnosti i čin zamišljanja iskustva“ (Godine uzleta, 2019:20). U njoj se ispoljavaju stvaralačke sposobnosti: pre svega fluentnost, kao „sposobnost da se o jednoj stereotipnoj stvari može proizvesti velika količina ideja“ (Marjanović, 1987:136), fleksibilnost, kao stvaralačka „pokretljivost misli“ (Marjanović, 1987:136) značajna za proizvodnju ideja, zatim i originalnost, kao proizvodnja originalnih ideja.

Stvaralačko delovanje dovodi do različitih „interpretacija, tumačenja i isprobavanja u akciji“ (Krnjaja, 2012:271), ono pomaže čoveku da menja sebe i menja svet u kojem živi i deluje. U igri pretvaranja, deca isprobavaju različite mogućnosti, pri čemu „fiksirane obrasce ponašanja smenjuje fleksibilnost u ponašanju“ (Marjanović, 1987:88), a fleksibilnost u ponašanju predstavlja važan faktor u procesu evolucije čoveka. U igri „igrački postupak se formalizuje i sam postaje nov način ponašanja“ (Marjanović, 1987:93), odnosno, javljaju se novi obrasci ponašanja koji bi se teže razvijali u stvarnosti. Dete u igri prerađuje događaje i situacije, istražuje različite identitete, doživljava sebe i gradi otvoren odnos za nova iskustva. Igra ima mogućnost istraživanja brojnih scenarija, koje dete prerađuje, doživljava i modifikuje. Dete tokom igre istražuje sebe i stvara sliku o drugima. Ono pravi izbore, donosi odluke, razmenjuje ideje. Igra je način da dete isproba, kombinuje i usvoji određene načine ponašanja, kojima može da menja svet i sebe.

Deca kroz igru uče da razvijaju vlastite ideje, isprobavaju ih, testiraju granice i grade temelje na svojim iskustvima. Kapacitet fleksibilnosti u igri omogućava da deca mogu da uvećavaju određene obrasce, isprobavaju rešenja, uče na koje načine mogu da deluju u okruženju, kako da se uspešno snalaze u svakodnevnim životnim situacijama.

Neki autori naglašavaju značaj zajedničkih igara dece i odraslih, u kojima oni prelažu stvarnost, dele „svakodnevni društveni prostor“ (Edmiston, 2008, prema; Krnjaja 2010:276), grade „zamišljen prostor“ (Edmiston, 2010:276), kao mogući prostor i „koautorski“, koji nastaje preklapanjem druga dva prostora (Edmiston, 2010:276). Prema autoru Živka Krnjaja, u koautorski prostor se unosi deo zamišljenog i deo realnog prostora, pri čemu se grade nove forme odnosa. Kada je odrasli u igri sa decom, dolazi do „promene odnosa „moći nad“ u odnose „moći sa“ u zamišljenom prostoru“ (Krnjaja, 2012a:258), gde niko nema odgovore, već deca i odrasli imaju podjednaku odgovornost u razvoju igre. U igri možemo „projektovati i istražiti sebe u zamišljenim svetovima“ (Edmiston, 2008:38), pa tako graditi lični identitet. Kada smo u igri sa decom, gradimo koautorski prostor u kojem kroz dijalošku interakciju ispitujemo etičnost, delujemo pozicionirano i mislimo u odnosu na svoj identitet. Stavljajući se u ulogu drugih u igri pretvaranja možemo se distancirati od ličnih stavova i uverenja i sagledati novu poziciju, diskutovati i delovati iz nje.

Dete i odrasli koriste svoja iskustva i stupaju u interakciju različitu od stvarnosti, što otvara mogućnosti da se istraži sve na svetu, kao i sve zamišljeno. U igri učesnici grade zajedničke slike, doprinose razvoju vizije i „dele osećanja pripadanja zajedničkoj viziji“ (Krnjaja, 2010:276). Igranje realnih događaja, ali u izmenjenim uslovima, dovodi do „rekombinovanja opažaja i razumevanja predmeta što omogućava suptilnije i kompleksnije tumačenje“ (Krnjaja, 2012a:256). U situacijama učenja, kada se podstiče dublje promišljanje i stvaralaštvo, stvaraju se prilike za raznovrsne doživljaje i mnogobrojna iskustva, koja doprinose da deca mogu izgrađivati nove ideje. Nove ideje podstiču kreativnost, otvaraju nove perspektive i načine razmišljanja, zatim i inspirišu da deca iznose pretpostavke i povezuju svoje iskustvo. Važno je da odrasli stvaraju prilike za aktivno učešće deteta, uvažavajući njegovu inicijativu i predanost onome čime se bavi. Igre pretvaranja pružaju mogućnost da dete stekne bogata iskustva i dovoljno doživljaja koji će hraniti njegov stvaralački potencijal. Kada odrasli primenjuju strategije zajedničkog razvijanja programa, što čini putem promišljanja zajedno sa decom o onome što je smisleno za njih, deljenja ideja sa njima i podržavanja njihovog doprinosa, na te načine se podržava učenje kroz igru i istraživanje.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja su dečje igre pretvaranja i njihov doprinos ispoljavanju i razvijanju stvaralaštva. Istraživanje je fokusirano na igre pretvaranja u kojima učestvuju deca i odrasli, sa ciljem uočavanja stvaralačkog potencijala u igri i doprinosa odraslog razvijanju igre.

Zadaci na kojima se zasniva istraživanje su:

- Uočavanje stvaralačkih sposobnosti u igrama pretvaranja dece i odraslih;
- Utvrđivanje uloge odraslih u podržavanju igre pretvaranja.

Istraživanje je obavljeno u Predškolskoj ustanovi „Dečja radost“ u Čupriji. Korišćena je tehnika analize sadržaja narativnih priča igara pretvaranja dece i odraslih. Igre su beležene tokom dve radne godine 2022/23. i 2023/24, u vaspitnoj grupi dece uzrasta pet do sedam godina u vrtiću „Bambi“, a beležio ih je autor ovog rada, kao neposredni učesnik u igrama dece. Analiza narativnih priča usmerena je na ispoljavanje stvaralačkih sposobnosti dece u igri pretvaranja (fleksibilnost, fluentnost ideja i originalnost), kao i načine podrške odraslog u igri pretvaranja kojima se podstiče stvaralački potencijal.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Nalazi istraživanja predstavljeni su prema definisanim zadacima istraživanja i dokumentovani izvodima iz narativnih priča o dečjim igrama, kroz prikaz dijaloga dece i odraslog. Pri tome se u navođenju upravnog govora odraslog koristi skraćenica «O», a za navođenje upravnog govora dece skraćenica «D».

Ispoljavanje stvaralačkih sposobnosti u igri pretvaranja dece i odraslih

Na osnovu primera koji su predstavljeni u radu, uočava se isprepletenost fleksibilnosti, originalnosti i fluentnosti ideja u igri pretvaranja dece i odraslih. Primer igre u kome se uočava ispoljavanje stvaralačkog potencijala je igra pretvaranja „*Minotaur i Tezej*“, u kojoj su učesnici deca i odrasli. Igra je izvorno nastala inicijativom deteta koje prelaže svoja saznanja o mitološkom biću. Deca ulaze u svet mitoloških bića, stavljajući odraslog u ulogu minotaura, nestvarnog bića, a sebe u ulogu junaka koji može spasiti svet. U igri, zahvaljujući kapacitetu fleksibilnosti, deca nalaze načine kako da „pobede čudovište“ koje može ugroziti njihov svet.

D1: „Možeš li mi dati svoj mač?“ obraća se drugom detetu, pokazujući na komad drveta.

D2: „Evo, a zašto?“

D1: „Idemo da uhvatimo minotaura, krije se iza onog drveta“, pokazuje rukom dete, a odrasli se skriva iza drveta.

D2: „Ti idi sa one strane, a ja ću ga pojuriti“, trči prema minotauru glasom ga plaši, „aaaaaaa imam te!“

O: „Ne možete me uhvatiti, snažan sam i brz – ja sam minotaur!“

D1: „Mač je moj jači od tebe“, zamahuje granom, „predaj se!“

O: „Dobro, dobro, predajem se, ako me pustite, reći ću kako da izađete iz mog mračnog lavirinta.“

Igra je imala više završetaka i rešenja, gde se prepoznaje fluentnost ideja. Predlog odraslog da se koristi konopac kao pomoć u pronalaženju izlaza iz lavirinta, kao i predlog dece da koriste lampu koja osvetljava put, ukazuje na originalnost ideja. U igri su

se pojavljivali i drugi likovi koji su oplemenjivali igrovni tok, pa su vile i vilenjaci bacali čarobni prah i uspavljivali minotaura, krilati orlovi nosili učesnike igre na svojim krilima, a krtice pomagale da se kroz krtičnjake nađe put iz lavirinta. Svi ovi tokovi igre su mogući jer igra omogućuje deci da isprobavaju različite obrasce ponašanja i da svoje akcije izvode odvojeno od realnih posledica. Igra može pomoći da u stvarnosti deca nalaze različita rešenja kada se nađu u opasnosti, pa je važna sposobnost stvaranja originalnih ideja u rešavanju primarnog sukoba u igri.

U primeru igre „zmaj“, dete pronalazi adekvatne načine ponašanja, odnosno, obrasce koji mogu biti prihvatljivi okruženju. U igri dete se poigrava moćima bića *gor-miti*, koja su predstavljena u istoimenom serijalu crtanih filmova. Deca zamišljaju da imaju moći junaka crtalog filma, da imaju moć vatre, leda, kamena, vetra. Koristeći svoje lično iskustvo, jedno dete ulazi u ulogu neobičnog zmaja i prilagođava se situaciji tražeći različita rešenja, što stvara uslove za metaforična i transformisana značenja. Odrasli prati igru deteta i podupire je, čime utiče na očuvanje igre. Igra koja se razvija nije sprovođenje planova odraslog i deteta, već nastaje pregovaranjem i doprinosom oba aktera u igri.

D: „Ja sam zmaj koji bljuje vatru, led, vodu i lavu!“

O: „Kako ispuštaš vodu, a kako vatru, pritisneš li neko dugme?“

D: „Zamislím u glavi šta da radim i to se i desi.“

O: „Kada izbacuješ vodu, a kada led?“

D: „Kada spašavam ljude od požara vodu, a led da napravim ledene skulpture.“

O: „A zašto izbacuješ vatru, a zašto lavu?“

D: „Vatra mi služi da otolim sneg da bude toplo, a lava da se braním ako me neko napadne, jer ja sam zmaj“, imitira glasom zmaja.

O: „Nekoga ćeš tako opečí, boleće ga.“

D: „Onda ću samo dunuti kao vetar, to ga neće povrediti.“

Odrasli u igri razmatra adekvatno ponašanje u okruženju, odnosno, odbrane koja ne ugrožava drugu stranu. U igri se podstiče promena okruženja, ali i sopstvena promena učesnika u odnosu na nastalu promenu, što nam omogućava fleksibilnost u igri. Ukoliko se ova situacija igre poredi sa životnim okolnostima, moguće je da učesnik igre uzme u obzir različite načine reagovanja tokom odbrane i rešavanja sukoba u stvarnom životu.

U igri je dete mentalno angažovano, generiše veliki broj ideja i dovodi do kompleksnosti sadržaja igre vežbajući kako da otkriva svet i njime upravlja, što u realnosti nije moguće. U sledećem primeru igre deteta i odraslog, u igri „ronjenje“, stvaralački potencijal deteta je podržan, a dete na originalan način predlaže kako da se isprazni dno okeana. Divergentno mišljenje je zaslužno što dete daje veći broj ideja i pronalazi više rešenja. Tokom istraživanja ronjenja, dete i odrasli transformišu mentalne slike, stvaraju neku drugu realnost koja je neizvesna, ali moguća. Otvorenost za nova iskustva stavlja čoveka u poziciju istraživača, stvaralaca i kreatora.

D: „Napravio bih takvu kameru, koja može da upali jake reflektore i da se vidi šta je u toj rupi na dnu okeana.“

O: „Sila Zemljine teže nas vuče na dole, pa je teško isplivati.“

D: „Možemo istraživati dno iz podmornice, ona ima motore, ili iscrpeti svu vodu sunđerima i crevom, onda napraviti da rupa bude prazna bez vode, i tako istražiti dno okeana.“

O: „Onda da napravimo branu kako bismo okružili deo koji istražujemo.“

Razgovorom o padu meteora (projekat „Kako su nastali, kako nestali dinosaurusi“), deca i odrasli diskutuju o mogućim pronalascima živih organizama na Zemlji. Zamišljaju drugačiji svet, čiji životni prostor dele dinosaurusi sa ljudima.

D1: „Za 100 godina pašće meteor i napraviti rupu na zemlji.“

O: „Šta je u toj rupi?“

D1: „Duboko u zemlji ućaurena su druga bića, ona će izaći iz zemlje, čekaju da ih iskopaju“, govori sa oduševljenjem.

D2: „Oni liče na dinosauruse?“

D1: „Da, oni će biti kao dinosaurusi, hraniće se drvećem, biljkama i ljudi će živeti sa njima.“

Stvaralaštvo se ispoljava slobodom mišljenja koje nema granice. Dečje mišljenje nije podleglo pritiscima koje nameću društvene norme, pravila. Dečja razmišljanja su bogata, prodstaknuta bogatsvom iskustva, sačuvana od ograničenja. U igri ta sloboda mišljenja dozvoljava da je sve moguće. Ako se razmotri sledeći primer igre deteta i odraslog u igri (projekat „Kako su nastali, kako nestali dinosaurusi“), uočiće se koliko stvaralaštvo može da stvori nestvarno, a ipak moguće. Tokom kreativnog razmišljanja o životu na ostrvu, dete razmišlja kako da se ponaša u slučaju opasnosti, stvara smisljena iskustva i ta iskustva ga transformišu.

D: „Ako krene cunami na ovom ostrvu, popeću se na visoku planinu.“

O: „Ali nema brda ostrvo je okruženo vodom, ima peska i drveća.“

D: „Napraviću planinu, nasipaću pesak, zemlju, i tako napraviti da bude visoko kada se popnem biću među oblake.“

Stvaralaštvo doprinosi da deca vide svet na drugačiji način, da ga drugačije sagledavaju i doprinesu kreativnim idejama. U igri je prisutan nekonvencionalan pristup rešavanja problema, koji izlazi iz okvira naučenog, nama poznatog postupanja. U nastavku je predstavljen dalji tok dijaloga iste igre. Uočavaju se nov način sagledavanja i originalnost ideja u nestvarnom.

O: „A kad budeš tako visoko među oblake?“

D: „Želeo bih da imam svoj oblak! Hoćeš da mi ga pokloniš?“

O: „Volela bih, ali ne znam kako da ga dohvatim i uhvatim.“

D: „Popneš se jako visoko, na najvišu planinu i onda si među oblake.“

O: „Da ga uhvatim uz pomoć kese ili kartonske kutije?“

D: „Ne može tako, oblak je vodena para onda će ti biti mokra kesa i kutija.“

O: „Kako onda da ga uhvatimo?“

D: „Možemo usisivačem – uperimo usisivač na gore i u džak ga usisamo“, imitira pokretima usisivač. „Onda ga brzo zatvorimo... staviš mašnu na džak, i to je poklon za mene.“

Ova igra je mogla da bude pokretač daljeg istraživanja dece. Mašta u igri čini da imaginarni procesi ožive igru. Nepredvidljivost toka igre utiče na emocionalni doživljaj tako što pojačava želju da se uživimo.

Kako bi dete stvaralo nove procese i ideje, potrebno je da se aktivira kreativnost, osećaj čuđenja i radoznalosti. Dete u igri pronalazi smisao, postavlja sebi pitanja kako svet funkcioniše, a kako bi mogao da funkcioniše. U igri pretvaranja podstaknutom istraživanjem vremena, dete povezuje svoju realnost sa mogućim.

D: „Kada se brzo kreće auto, meni deluje da se sporo kreće.“

O: „Šta misliš zašto?“

D: „Deluje mi da je tada vreme sporije... ne znam kako je to moguće.“

O: „Ako se vreme uspori, kako ćemo se mi ponašati?“

D: „Bićemo ovako zaleđeni“, stoji nepomično, „sporije govoriti i razmišljati.“

Uloga odraslog u podržavanju igre pretvaranja

Kroz dijalog mašte, odrasli i deca grade koautorski prostor razumevanja zajedničkih značenja. Svaka igra ima svoj kontekst koji se menja, nadograđuje i u kome se grade imaginarne slike. Odrasli doprinosi da se započeta igra održi, a neizvesnost u igri čini igru uzbudljivom. Igra „*ledeni zid*“ nastaje na ideju deteta, koje deli svoje impresije o zmaju nastale tokom gledanja delova televizijske serije „*Igre prestola*“. Uživljavajući se u lik ratnika, dete stupa u interakciju sa odraslim, želi da zaštiti svoju tvrđavu i improvizuje strategiju u odbrani od opasnosti od «ledenih hodača». Odrasli provocira situaciju koja može biti potencijalno opasna, ne narušavajući započetu igru.

D: „Ja sam Džon Snežni!“ zamahuje mačem, nosi ćebe preko ramena kao krzno. „Imam jezovuka, on me stalno prati.“

O: „Ja sam zmaj!“ širi ruke i imitira letenje.

D: „Idemo da štitimo ledeni zid od hodača!“

O: „Svojom vatrom otopiću zid!“ imitira izbacivanje vatre.

D: „Ako ga otopiš, onda će nas napasti beli hodači.“

O: „Onda ću stati na ledeni zid i štititi ga.“

D: „Pozvaću u pomoć još dva strašna zmaja, jednog ću ja jahati, a jednog devojka sa žutom kosom.“

Dete i odrasli smišljaju strategije, grade igru tražeći svrhu i smisao onoga što stvaraju. Otvorenost deteta za različita iskustva i maštovitost razvija različite strategije u igri, pa možemo u praksi uočiti različite zaplete sa zmajevima, mitološkim bićima, nestvarnom prirodom. Retke su situacije u vrtiću kada vaspitači podržavaju igre u koje su uključena nestvarna, mitološka bića. Takve igre pružaju mogućnost da se kroz dijalog sa decom tu-mače vrednosti, kao što su pravednost, istrajnost, odgovorno ponašanje, prijateljstvo, pri čemu podstiču i učenje o borbi protiv zla.

Odrasli u igri pretvaranja održavaju igrovni koncept, procenjuju kada i kako da postanu deo igrovnog plana dece. U igri „ronjenje“ deca se igraju na improvizovanom brodu od dušeka, plove i kreću u potragu za blagom zamišljajući da rone, a odrasli postaje ravnopravni učesnik u igri.

D1: „Ti drži ovaj kraj“, daje elastičan kanap i vezuje na ruku odraslom. „Mi idemo dole u vodu“, odlaze ispod zastora od tkanine.

O: „Šta ima u vodi?“

D2: „Ima puno školjki, ronimo i tražimo veliku školjku, a ti povuci kad kažemo vuci.“

O: „Vi ste ronioci, a gde vam je odelo za ronjenje i disaljka?“

D1: „Pa imam odelo za ronjenje, to je isto kao odelo spajdermena, imamo i disaljke“, pokazuje na kanap.

D1 i D2 stavljaju disaljku na usta, navlače peraja, odlaze u vodu. „Povuci!“, jedno dete izgovara, a odrasli vuče kanap, ali nema odgovora, odrasli stavlja disaljku i ulazi u vodu.

Praksa potvrđuje da su odrasli odgovorni za raznovrsnost ideja u igri dece. Deca koriste svoja iskustva u razvoju igre, a odrasli u igri idejno mogu doprineti da se igra oplemeni. U suprotnom može se u praksi videti da deca iznova koriste iste obrasce ponašanja, ne menjajući način igranja. Na primer, na isti način deca koriste konstruktore, po istom scenariju igraju se majstora, lekara. U igri pretvaranja je potrebna podrška odraslog, koji svoje iskustvo unosi u igrovni prostor.

Igre pretvaranja doprinose da se stvaralaštvo ispolji; deca koja se češće pretvaraju i maštaju bolje razvijaju svoju kreativnost. Putem maštanja, deca angažuju sopstvene mentalne procese, obrađuju informacije, dovode u vezu pojmove, upoređuju, analiziraju i stvaraju nove mentalne slike, čime se podstiče kreativno razmišljanje. Primer iz prakse koji nam može ukazati na originalnost, kreativno razmišljanje deteta i odraslog je igra „ruka koja gleda“. Zamišljajući kako bi bilo da naše ruke imaju moć u igri, odrasli sa detetom kreira igrovni prostor koji je neizvestan, koristi simbole i fantaziju, koja čini da igra nema granice i stvara utisak da se nalaze na drugom mestu i u drugom vremenu.

D: „Zamisli da možemo da produžimo ruku – naša ruka bi mogla da otvori vrata i kad smo daleko.“

O: „Kada bih imala takvu ruku, volela bih da moja ruka pođe do prodavnice, a ja da ostanem ovde.“

D: „Ali to nećeš moći, ruka ne vidi šta da kupi.. jedino da imaš oko na ruci“, iscrtava prstom zamišljeno oko na dlanu ruke, „onda bi okom videla gde da ide i šta da ti kupi.“

O: „Da ti imaš takvu ruku, šta bi radio?“

D: „Izdužio bih ruku do Marsa, da vidim kako izgleda zemlja gde su vanzemaljci... ako ih ugledam, odmah bih spustio ruku dole.“

O: „Zašto se ne bi upoznao sa njima... ovako rukovao sa njima?“, pruža ruku detetu, imitiraju rukovanje.

Istražujući svemir i planetni sistem (projekat „Svemir“), decu je posebno zainteresovalo pitanje nastanka crne rupe. U predstavljenom dijalogu deteta i odraslog, odrasli koristi informacije istražene u projektu, ali ne osporava ideje deteta iako su one u suprotnosti sa realnošću.

D: „Smislio bih način kako da me ne povredi crna rupa.“

O: „Sile unutar crne rupe su veoma jake... kako da ostanemo nepovređeni ako nas uvuče unutra?“

D: „Zakačio bih se na jake kanape, koji bi me kao trambolina odgurnuli“

O: „Prostor u svemiru je pun prašine, asteroida ...gde da zakačiš kanape?“

D: „Na četiri satelita četiri kanapa zakačim, i tako napravim trambolinu.“

Neizvesnost u igri čini da dete isprobava nova rešenja i da se poigrava sa nestvarnim. Uloga odraslog u igri je da čuva tok igre od sopstvenih znanja, činjenica i stavova. U takvim uslovima se dopušta detetu da ispolji kreativnost i ima kontrolu u igri.

Primer koji ukazuje na originalnosti u igri jeste igra „*zamišljen svet ispod vode*“ (projekat „Kako su nastali, a kako nestali dinosaurusi“). Istraživanjem vodenih dinosaurusu dete otvara novo pitanje o životu ljudi ispod vode, kako bi i ljudi i dinosaurusi mogli istovremeno da žive.

D: „Ispod vode možemo iskopati rupu duboko i napraviti tamo dva grada.“

O: „Neće imati Sunca, kako će ljudi i biljke živeti bez Sunca?“

D: „Možemo napraviti veštačko Sunce, tada će biti dovoljno svetlosti.“

O: „Veštačko Sunce ne može uticati da rastu biljke, kako onda da stvorimo uslove za život živih bića?“

D: „Možemo napraviti staklenik između dva grada i posaditi tu biljke... svi bi mogli tu da dolaze kada im nestane hrana.“

Dete iskazuje različite hipoteze i ideje koje nije imalo u svom iskustvu, pokazuje fleksibilnost u razmišljanju, jer mu je mišljenje elastično. Zamišlja i projektuje moguće, sprečava da određeni obrasci ostanu fiksirani. Odrasli ohrabruje dete i njegove ideje u igri i pokazuje osetljivost za dečiju inicijativu. On podržava igru ne menjajući igrovni tok, jer razume da kontekst igre utiče na razvoj stvaralaštva.

Prednost ovog istraživanja je neposredno učešće istraživača u igrama pretvaranja. Kao učesnik u igri pretvaranja, istraživač može da razvija kritički odnos u istraživanju igre, pa može da tumači situacije i kontekste u kojima se ona odvija. Neposredno učešće omogućilo je istraživaču da analizira verbalnu i neverbalnu reakciju učesnika u igri. Nedostatak istraživanja je izvesna subjektivnost istraživača, koja može da ometa objektivnu interpretaciju podataka. Iskustvo istraživača i njegov doživljaj uticali su na izbor predstavljenih igara pretvaranja. Specifičnost istraživanja je njegova neponovljivost, jer je uslovljeno kontekstom, iskustvom učesnika u igri pretvaranja i željom da se upusti u nepredvidljive situacije.

Zaključna razmatranja

Igra je dominantan način učenja dece na predškolskom uzrastu. Ona doprinosi prilagođavanju deteta na nove situacije i menja okruženje na osnovu dečjih stvaralačkih akcija. Ovo istraživanje pokazuje da deca u igrama pretvaranja usavršavaju stvaralačke sposobnosti, fleksibilnost, fluentnost ideja i originalnost, a njihovo ostvarivanje doprinosi razvoju stvaralaštva. Na razvoj stvaralaštva utiče otvorenost za inicijativu i originalnost u rešavanju različitih problema.

U datim primerima igre deca su istraživala nove situacije, preispitivala, isprobavala i procenjivala sopstvene zamisli. U igri dete pokazuje zainteresovanost za različite pojave, spremno je za nove izazove i prihvatanje rizika od novog i neočekivanog. Dete traži alternativne načine u rešavanju problema i time praktikuje divergentno mišljenje i nekonvencionalnost. U igri pretvaranja deca pokazuju brigu za druge, odupiru se nepravdi, pokazuju odgovorno ponašanje i pravednost u određenim situacijama igre i grade lični identitet. Kako bi deca razvijala stvaralaštvo, odrasli moraju da razumeju i podržavaju igru, kao kontekst za ispoljavanje stvaralačkih potencijala.

Odrasli svojim postupcima mogu da sprečavaju ili da doprinose razvoju stvaralačkih potencijala kod dece. Oni taj razvoj otežavaju ukoliko se ne uključuju u igru sa decom ili ukoliko onemogućavaju slobodu u igri. Gradeći koautorski prostor sa decom, odrasli doprinosi da dete ispituje različite obrasce i koristi ih kao strategije promene sebe i sveta u kome živi. Dete u igri ima moć da „mašta i koristi fleksibilnost, da improvizuje sukobe koji su u osnovi igre“ (Krnjaja, 2012a:252) i da stvara iluzorne planove. Maštovitost u rešavanju sukoba kroz igru svojstveno je dečijem razmišljanju. U igrama koje su obuhvaćene istraživanjem odrasli gradi koautorski prostor sa decom, govorom mašte preispituje svet od ustaljenih značenja, podstiče decu da prave izbore i deluju u svom okruženju u skladu sa vrednostima. Kako bi se podržalo ispoljavanje stvaralačkog potencijala, potrebno je razumevanje igrovne prakse konkretnog deteta i grupe dece od strane odraslih, kao i razumevanje sopstvenog postupanja u odnosu na igru, kako kroz učestvovanje u igri tako i kroz dijalog sa decom.

Stvaralaštvo, kao osnovni ljudski potencijal, razvija se u igri, a igra je prostor u kojem se ostvaruju i podupiru stvaralački procesi. Odrasli moraju da preispituju i produbljuju svoje razumevanje povezanosti igre i stvaralaštva, da „pomognu deci da se uspinu uz svoje planine“ (Rinaldi, 2000, prema: Krnjaja, 2010:267). Partnerstvo i zaigranost odraslih u igri mogu unaprediti igru dece, uticati na bogatstvo iskustava i kreativno razmišljanje. Odrasli u igri utiču na stvaranje emocionalnih doživljaja ključnih za otvorenost deteta, za nove izazove i nova iskustva. U igri se mogu preispitati odluke i akcije, stvarati odnos poverenja i prihvatanja u svakodnevnom životu. Odrasli mogu da procenjuju moralne vrednosti sa decom putem traženja drugačijih rešenja za osobe na koje se posledice nekih akcija odnose.

U vrtiću je potrebno da odrasli svojim učešćem i dijalogom u igri podstiču dečiji stvaralački potencijal, jer tako utiču da se dete oseća osnaženo za novu igru, novu situaciju, na nov način, sa novim pravilima koja nemaju granice. Predmet ovog istraživanja i primenjena metodologija nedovoljno su prisutni u našoj istraživačkoj praksi, usled čega ovo istraživanje može biti značajno, a rezultati istraživanja važni su za potpunije razumevanje uloga praktičara u odnosu na dečju igru i suštinske promene u njihovom delovanju.

Literatura

Godine uzleta: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Prosvetni pregled.

- Dominey, H.(2021). Evoking Never Never Land: The Importance of Imaginative Play and Creativity. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 5-66.
- Harris P. (2002). The work of the imagination. In E.. Subbotsky (Ed.), *Infant and Child Development* (278-287). Blackwell Publishers Inc.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity and emotion regulation in children processes. *Psychology of Aesthetics creativity and the arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Edmiston B. (2007). *Forming ethical identities in early childhood play*. Routledge.
- Jovičić, N. (2019). *Dečja igra i razvoj stvaralačkih sposobnost darovitih*. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dečje igre*. Sveučilište u Zadru.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: Šta ih povezuje?. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264-277.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantopološki problemi*, 7(1), 251-267.
- Krnjaja, Ž.(2012b). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standrardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str.113-132). Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Marjanović, A. (1987). Dečji vrtić kao otvoreni sistem. *Predškolsko dete*, 1(4), 57-67.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 1(4), 85-101.
- Marjanović, A. (1987). Savremena shvatanja o stvaralaštvu. *Predškolsko dete*, 1(4), 113-131.
- Marjanović, A. (1987). Kako prepoznati i oplemeniti stvaralačku aktivnost predškolskog deteta. *Predškolsko dete*, 1(4), 133-148.
- Russ, S. W., & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of play*, 6 (1), 136-148.

Primljeno: 16.07.2024.

Korigovana verzija primljena: 26.03.2025.

Prihvaćeno za štampu: 31.03.2025.

Ana Gardašević

Predškolska ustanova „Dečja radost“, Čuprija, Srbija

<https://orcid.org/0009-0008-1286-2050>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

Creativity in the Pretend Play of Preschool Children

Ana Gardašević

Preschool institution "Children's Joy", Čuprija, Serbia

Abstract *By using the potential of flexibility in play, a child learns to adapt to various situations that the modern world often requires by changing themselves and their environment. When adults support play, they help children express their creative potential. This paper presents a study to identify creative potential in pretend play and explore how adults contribute to play development. The method used was content analysis of narrative stories from pretend play sessions between children and an adult, recorded in a kindergarten group. The analysis focused on identifying the creative abilities that children express during play, as well as the ways in which adults contribute to play development by participating in it. The findings show that flexibility in play, fluency of ideas, and originality in solving problems that arise during play all enable the expression of creativity. Adults participating in play contribute to its development and expression of children's creative potential by helping to sustain initiated play, co-creating strategies with children in building the play together, maintaining the play context, interpreting values (such as fairness, responsible behavior, friendship, etc.) through dialogue with the children, being sensitive to children's initiatives and encouraging them. The results suggest that preschool teachers need to continuously reflect on and deepen their understanding of the connection between play and creativity and approach play as a co-creative space built together with children, while supporting the realization and development of their creative potential. In that way, they can help improve and evolve play practices in kindergarten settings.*

Keywords: *child's play, creative potential, play as a co-authored space, supporting play.*

Povezanost angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste

Dragana Bogićević¹ 

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Branislava Popović-Čitić 

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Marija Trajković 

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Apstrakt

Angažovanost učenika u školi je multidimenzionalni konstrukt, koji uključuje bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu komponentu. Ovaj konstrukt se, pored brojnih drugih faktora, povezuje sa nizom pozitivnih razvojnih ishoda koji mogu biti u funkciji prevencije različitih vidova problema u ponašanju. U skladu sa tim, savremena naučna nastojanja usmerena su na identifikovanje faktora koji mogu doprineti unapređenju angažovanosti učenika u školi, među kojima posebno mesto zauzimaju tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste. Stoga je osnovni cilj ovog istraživanja ispitivanje povezanosti tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste i nivoa angažovanosti učenika u školskim aktivnostima. Uzorak je činilo 860 učenika oba pola iz šest srednjih škola sa teritorije grada Beograda. Za prikupljanje podataka korišćene su dve skale – Skala angažovanosti učenika i Skala pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, koje su deo obuhvatnog instrumenta „Delaver skala školske klime“. Rezultati pokazuju da nivo školske angažovanosti učenika obuhvaćenih uzorkom varira u zavisnosti od tehnika disciplinovanja koje učenici ocenjuju da ih nastavnici koriste, odnosno utvrđena je snažna povezanost između percepcije primene pozitivnih tehnika disciplinovanja i višeg nivoa angažovanosti učenika, te nešto slabija povezanost između primene kažnjavajućih tehnika disciplinovanja i nižeg nivoa angažovanosti učenika. Pored navedenog, utvrđeno je

¹ draganabogi@outlook.com

da su tehnike disciplinovanja značajan prediktor nivoa angažovanosti učenika u školi. U skladu sa dobijenim nalazima, u zaključku su izvedene preporuke za unapređenje nivoa angažovanosti učenika u školskim aktivnostima, i to u kontekstu prevencije problema u ponašanju učenika.

Ključne reči: angažovanost učenika u školi, tehnike disciplinovanja, učenici srednjih škola, prevencija, problemi u ponašanju.

Uvod

U okviru savremene prakse prevencije problema u ponašanju učenika izdvajaju se dva značajna pristupa: prevencijska nauka i paradigma pozitivnog razvoja mladih. Prevencijska nauka je pristup koji se usmerava na prevenciju problema u ponašanju i promociju pozitivnog razvoja kroz primenu intervencija kojima se deluje u pravcu redukovanja rizičnih faktora koji povećavaju verovatnoću ispoljavanja problema, kao i jačanja protektivnih (zaštitnih) faktora koji smanjuju verovatnoću ispoljavanja problema (Kovačević-Lepojević, 2024). U okviru paradigme pozitivnog razvoja dolazi do pomeranja fokusa preventivnog delovanja: sa redukovanja rizičnih faktora na osnaživanje i jačanje raznovrsnih protektivnih faktora, odnosno na unapređivanje individualnih i sredinskih snaga, resursa, potencijala i prednosti koje su u direktnoj funkciji promocije pozitivnog razvoja mladih, a posledično i prevencije problema u ponašanju (Stojanović i Popović-Čitić, 2022). Naravno, kada je reč o rizičnim i protektivnim faktorima i njihovoj povezanosti sa problemima u ponašanju, treba uvažiti značaj stalne interakcije između rizičnih i protektivnih faktora, odnosno pojedinca i njegovog socijalnog okruženja, te činjenicu da ishodi interakcije čitavog niza različitih individualnih i sredinskih, rizičnih i protektivnih faktora determinišu razvoj i ponašanje pojedinca (Popović-Čitić, 2009).

U oba navedena pristupa ističe se važnost angažovanosti učenika u školskim aktivnostima za unapređivanje pozitivnog razvoja mladih, te je visok nivo angažovanosti prepoznat kao jedan od protektivnih faktora iz domena školskog okruženja, koji može biti od značaja za praksu prevencije problema u ponašanju učenika. Navedeni pristupi poslužili su nam kao okvir za ovo istraživanje.

Teorijske osnove istraživanja

U stručnoj i naučnoj literaturi postoje različite definicije angažovanosti učenika u školskim aktivnostima. Uprkos značajnim varijacijama u načinu definisanja, angažovanost učenika u školi široko je prepoznata kao višedimenzionalni konstrukt, koji podrazumeva prihvatanje školskih vrednosti (emocionalna dimenzija), zainteresovanost za lično učenje i napredovanje (kognitivna dimenzija), kao i učestvovanje u školskim aktivnostima (bihejvioralna dimenzija) (Kovačević-Lepojević, 2024). Kognitivna angažovanost odnosi se na nivo investiranja učenika u smislu promišljenosti i spremnosti za ulaganje napora koji je potreban da se shvate složene ideje i savladaju zahtevne veštine.

Bihevioralna angažovanost podrazumeva participaciju učenika, odnosno uključivanje u nastavne i vannastavne aktivnosti. Emocionalna angažovanost obuhvata učenikova osećanja pripadnosti ili vrednovanja nastavnika, vršnjaka i škole u celini (Fredricks et al., 2004). U skladu sa prihvaćenom definicijom, angažovanost učenika u školi odnosi se na širi kontekst uključivanja učenika u školske aktivnosti, te se ne vezuje isključivo za nastavni aspekt.

Aktuelno, naučna javnost prepoznala je značaj angažovanosti učenika u školi za pozitivan razvoj mladih i prevenciju problema u ponašanju kod učenika. Naime, nalazi brojnih studija pokazuju da je visok nivo angažovanosti učenika u školi povezan sa generalno boljim akademskim postignućem (Fall & Roberts, 2012; Ladd & Dinella, 2009; Li et al., 2010), poželjnim socijalnim prilagođavanjem učenika (Furlong et al., 2003; Simons-Morton & Crump, 2003), ispoljavanjem pozitivnih emocija i korišćenjem efektivnih strategija rešavanja problema (Reschly et al., 2008). S druge strane, nizak nivo angažovanosti učenika izdvaja se kao značajan prediktor različitih oblika problema ponašanja, kao što su bežanje iz škole, neizvršavanje školskih zadataka i nepoštovanje školskih pravila (Henry et al., 2012; Hirschfield & Gasper, 2011). Pored navedenog, nedovoljna angažovanost učenika u školi povezana je sa različitim eksternalizovanim i internalizovanim problemima, kao što su delinkventno ponašanje, zloupotreba psihoaktivnih supstanci (Li & Lerner, 2011; Li et al., 2011; Wang & Fredricks, 2014) i visok nivo depresivnih i anksioznih simptoma (Asghar, 2014; Wang & Peck, 2013). Na kraju, angažovanost učenika snažno je povezana sa završetkom i/ili nastavkom školovanja. Postoje čvrsti empirijski dokazi koji sugerišu da je nizak nivo angažovanosti učenika značajan prediktor ranog napuštanja školovanja (Archambault et al., 2009; Fall & Roberts, 2012).

U skladu sa teorijskim i empirijskim dokazima, koji pokazuju da je angažovanost učenika u školi značajna za pozitivan razvoj i prosocijalno ponašanje, dalja istraživanja ovog koncepta išla su u pravcu utvrđivanja faktora koji svojim delovanjem doprinose višem nivou angažovanosti učenika. Istraživanjima je uočeno da na nivo školske angažovanosti učenika mogu uticati brojni faktori, među kojima se izdvajaju i tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste u svojoj praksi (Murray, 2009; Olana & Tefera, 2022; Quin et al., 2018).

Postupci koje nastavnici koriste za upravljanje odeljenjem i održavanje školske discipline nazivaju se tehnikama disciplinovanja. Tehnike disciplinovanja nastavnika imaju dva osnovna cilja – jedan cilj se odnosi na kontrolisanje ponašanja učenika i održavanje njegove angažovanosti, a drugi na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika koje karakterišu samodisciplinu. Ova dva cilja međusobno su povezana, pri čemu oba služe prevenciji problema u ponašanju kod učenika (Bear et al., 2017).

Škole i nastavnici razlikuju se po cilju koji najviše vrednuju i pristupima koje usvajaju za postizanje tog cilja, te se, u skladu sa tim, razlikuju prema dominantnim tehnikama disciplinovanja koje primenjuju u svojoj praksi. U literaturi su izdvojene dve grupe tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste – pozitivne i kažnjavajuće (Bear et al., 2014). Pozitivne tehnike disciplinovanja odnose se na korišćenje dve vrste prepoznavanja

i osnaživanja poželjnog ponašanja učenika: korišćenje pohvale i nagrade. Imaju za cilj održavanje i/ili osnaživanje prosocijalnog ponašanja učenika usaglašenog sa pravilima (Partin et al., 2010). Pozitivne tehnike disciplinovanja uobičajeno se primenjuju u savremenom orijentisanim školama, u kojima se učestalo primenjuju pristupi poput pozitivne bihejvioralne podrške na nivou cele škole (*Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports – SWPBS*), uključujući i pozitivne bihejvioralne intervencije i podršku (*Positive Behavioral Interventions and Supports – PBIS*) (Sugai & Horner, 2009). U školama u kojima se primenjuju pozitivne bihejvioralne intervencije učenici dobijaju opipljive i konkretne nagrade (npr. karte za bioskop), verbalne pohvale ili socijalno priznanje, omogućavanje određenih povlastica (npr. uključivanje u poželjne vannastavne aktivnosti ili izvršavanje počasnih zaduženja) i slično (George et al., 2009). Kažnjavajuće tehnike disciplinovanja imaju za cilj prekidanje ili smanjivanje nepoželjnog ponašanja učenika. Kreću se od verbalnog prekora ili neprijatnog izraza lica nastavnika sve do oštrijih praksi, kao što je udaljavanje učenika iz učionice. Kako bi bile efektivne, kažnjavajuće tehnike disciplinovanja nastavnika treba da odgovaraju težini ispoljenog problematičnog ponašanja učenika. Neproporcionalnost kažnjavajućih tehnika disciplinovanja sa ispoljenim negativnim ponašanjem učenika karakteristična je za pristup nulte tolerancije školskoj disciplini (Bear et al., 2017). Upravo su tehnike neproporcionalnog i oštrog kažnjavanja od strane nastavnika, poput vikanja i udaljavanja učenika iz učionice, u fokusu ovog istraživanja.

Istraživanja o prediktorima angažovanosti učenika u školi još uvek su u začetku. U našoj zemlji su dostupna istraživanja o povezanosti tehnika disciplinovanja nastavnika i angažovanosti učenika malobrojna, dok su strani autori tek tokom poslednjih godina počeli da usmeravaju pažnju na ispitivanje povezanosti ova dva pojma. Dostupna istraživačka građa nalaže da korišćenje pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika može doprineti većem nivou angažovanosti učenika. Naime, Martin i Koli (Martin & Collie, 2019) utvrdili su postojanje snažne povezanosti između upotrebe pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika i nivoa angažovanosti učenika. Do istog zaključka došli su Larson i saradnici (Larson et al., 2021), koji su na uzorku učenika iz 54 srednje škole ustanovili da je učestala primena nagrađivanja od strane nastavnika povezana sa višim nivoom angažovanosti učenika srednje škole. U ranijim istraživanjima uočeno je da primena pozitivnih tehnika disciplinovanja doprinosi kvalitetnijem odnosu između učenika i nastavnika, što je povezano sa višim nivoom emocionalne, kognitivne i bihejvioralne angažovanosti učenika (Chiu et al., 2012; Ruzek et al., 2016). Pored navedenog, u pojedinim istraživanjima dobijeni su podaci koji ukazuju na povezanost između nastavničke podrške i višeg nivoa angažovanosti učenika sa nižim nivoom disruptivnog ponašanja (Ryan & Patrick, 2001) i smanjenom verovatnoćom napuštanja školovanja (Croninger & Lee, 2001). S druge strane, učestalo korišćenje kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika značajno doprinosi nižem nivou angažovanosti učenika (Cornell et al., 2016; Larson et al., 2021). U našoj sredini dostupna istraživanja potvrđuju povezanost tehnika disciplinovanja i angažovanosti učenika, te podaci upućuju na postojanje pozitivne korelacije između podrške nastav-

nika i nivoa angažovanosti učenika (Simić i Vukelić, 2020), dok primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika dovodi do smanjenja motivacije učenika, ne pružajući im mogućnosti za učenje i razvijanje socijalnih veština, čime dovodi do agresivnog reagovanja ili pak apatičnog ponašanja učenika (Jelić, 2020). Takođe, učenici navode poboljšanje odnosa između učenika i nastavnika kao promenu koju najviše žele u svojoj školi, kako bi se bolje osećali i bili angažovaniji (Jovanović, 2009; Spasenović i Milanović-Nahod, 2001).

Metodologija istraživanja

Cilj

Cilj istraživanja bio je ispitivanje povezanosti tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste (pozitivne ili kažnjavajuće) sa stepenom školske angažovanosti učenika. Preciznije, nastojali smo da utvrdimo: 1) nivo angažovanosti učenika u školskim aktivnostima na osnovu njihove samoprocene; 2) koje tehnike disciplinovanja prema percepciji učenika nastavnici dominantno koriste u svojoj praksi; i 3) da li postoji povezanost između samoprocenjenog nivoa angažovanosti učenika u školi i učeničke percepcije tehnika disciplinovanja, koje nastavnici primenjuju u svojoj praksi.

Procedura i uzorak

Istraživanje je realizovano na području grada Beograda tokom prvog polugodišta školske 2022/2023. godine, primenom anketnog upitnika zatvorenog tipa. Uzorak istraživanja činilo je 860 učenika (59.6% devojčica). Prosečna starost ispitanika bila je 16.4 godina ($SD = 1.05$), a uzrasni raspon kretao se od 15 do 19 godina. U uzorku je bilo zastupljeno 37.5% učenika prvog razreda ($N = 322$), 26.3% učenika drugog razreda ($N = 226$), 31.2% učenika trećeg razreda ($N = 268$) i 5% učenika četvrtog razreda ($N = 42$).

Instrument

Za potrebe procene angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste primenjivane su dve skale, koje su deo obuhvatnog instrumenta „Delaver skala školske klime, verzija za učenike“ (*Delaware School Climate Survey – Student Version*; Bear et al., 2014). Kognitivna, bihejvioralna i emocionalna angažovanost učenika u školi procenjena je primenom Skale angažovanosti učenika. Rezultati konfirmatorne faktorske analize nisu uspeali da podrže tri odvojena faktora, već su pokazali da su stavke na supskalama kognitivne i bihejvioralne angažovanosti najbolje predstavljene jednim faktorom, usled čega se Skala angažovanosti učenika sastoji iz dve podskale – kognitivno-bihejvioralna angažovanost i emocionalna angažovanost (*Delaware Student Engagement Scale – Cognitive/beh-*

vioral engagement and Emotional engagement). Reč je o četvorostepenoj skali Likertovog tipa (od 1 – uopšte se ne slažem do 4 – u potpunosti se slažem), koja se zasniva na samoproceni učenika. Skala u celini beleži veoma dobru internu konzistentnost ($\alpha = .90$). Podskala kojom se procenjuje kognitivna i bihevioralna angažovanost učenika sastoji se od 8 ajtema ($\alpha = .89$), i to sledećih iskaza: pratim na času, trudim se da dam svoj maksimum u školi, poštujem pravila u školi, radim domaće zadatke na vreme, kada mi ne ide u školi trudim se još više, dobijam dobre ocene, u školi se držim dalje od problema, imam planove šta ću raditi posle srednje škole (upisati fakultet, zaposliti se). Podskala kojom se procenjuje emocionalna angažovanost sastoji od 4 ajtema ($\alpha = .90$) i to su sledeći iskazi: osećam se srećno u školi, moja škola je zabavno mesto, volim učenike koji idu u ovu školu, volim svoju školu. Meru kognitivno-bihevioralne i emocionalne angažovanosti učenika u školi predstavlja sumarni skor na podskalama, pri čemu viši skor ukazuje na samoprocenjeni veći nivo angažovanosti učenika u školi. Nivo ukupne angažovanosti učenika u školi predstavlja zbir skorova na podskalama.

Za ispitivanje primene tehnika disciplinovanja od strane nastavnika korišćena je Skala pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja (*Positive and Punitive Techniques Scale*), koja je deo pomenutog instrumenta „Delaver“. Učenici odgovaraju na ukupno 12 pitanja, birajući odgovor sa četvorostepene skale Likertovog tipa (od 1 – uopšte se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem). Podskale kojima se meri percepcija učenika o primeni pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika sastoje se od po 6 ajtema. Supskalu pozitivnih tehnika disciplinovanja čine sledeće stavke: učenici se često pohvaljuju, učenici se često nagrađuju za lepo ponašanje, nastavnici često daju do znanja učenicima kada su dobri, svi učenici se nagrađuju za dobro obavljen posao, odeljenje se nagrađuje za dobro obavljen posao, nastavnici imaju pravu meru u pohvalama i nagradama. Primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika ocenjuje se kroz sledeće stavke: učenici se mnogo kažnjavaju, učenici se često izbacuju sa časa zbog kršenja pravila, mnogi učenici se šalju na „razgovor“ zbog kršenja pravila (kod direktora), učenici se previše strogo kažnjavaju za lake prestupe, nastavnici imaju pravu meru u kažnjavanju: ni previše, ni premalo, odrasli često viču na učenike. Viši skor na nekoj od dve podskale ukazuje na percepciju učenika o višem nivou primene određene grupe tehnika disciplinovanja od strane nastavnika. Interna konzistentnost podskale pozitivnih tehnika disciplinovanja je dobra ($\alpha = .84$), dok je interna konzistentnost za supskalu kažnjavajućih tehnika disciplinovanja nešto niža i iznosi $\alpha = .72$.

Analiza i obrada podataka

Za interpretaciju dobijenih nalaza korišćen je kvantitavni metod, odnosno statistička analiza i obrada podataka. Podaci su obrađeni u programskom paketu „SPSS“, verzija 20. Metode deskriptivne statistike primenjivane su za osnovnu obradu podataka. Kako bi se testirala statistička značajnost razlika između pojedinih grupa ispitanika u ostvarenim skorovima na skalama primenjenog instrumenta, korišćeni su t-test

i korelaciona analiza. Korelacionim i regresionim analizama ispitivana je povezanost između glavnih varijabli istraživanja, koje opisuju nivo angažovanosti učenika u školi, kao i prediktore angažovanosti učenika u školi (pozitivne i kažnjavajuće tehnike disciplinovanja).

Rezultati istraživanja

Angažovanost učenika u školskim aktivnostima

Deskriptivni pokazatelji za Skalu angažovanosti učenika i njene dve podskale prikazani u Tabeli 1 pokazuju da je angažovanost u srednjim školama na ispitivanom uzorku, ocenjena od strane učenika, na relativno visokom nivou. Preko 60% učenika ističe da kada im ne ide u školi trude se još više, da je njihova škola zabavno mesto, te da se u školi osećaju srećno. Oko 70% njih izjavljuje da voli svoju školu i učenike koji je pohađaju, dok približno 75% učenika radi domaće zadatke na vreme i trudi se da pruži svoj maksimum u školi. Oko 80% njih se drži dalje od problema u školi, prati na času, dobija dobre ocene i ima planove šta će raditi posle srednje škole (upisati fakultet, zaposliti se itd.), dok čak 90% učenika izjavljuje da poštuje pravila u školi.

Tabela 1

Deskriptivni pokazatelji skorova na Skali angažovanosti učenika

Skala i podskale	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>IQR</i>	<i>SE_M</i>
Angažovanost učenika	786	12	48	37.22	39.00	8.10	13.00	0.29
Kognitivno-bihejvioralna angažovanost	802	8	32	25.82	27.00	5.27	7.00	0.19
Emocionalna angažovanost	812	4	16	11.38	12.00	3.66	6.00	0.13

U odnosu na pol učenika, istraživanjem nisu otkrivene razlike u percepciji u ukupnom nivou angažovanosti učenika ($t = 0.95$, $df = 770$, $p = .34$, $d = 0.07$). Nisu utvrđene polne razlike u percepciji angažovanosti učenika u školi ni na podskali emocionalne angažovanosti ($t = 1.67$, $df = 796$, $p = .10$, $d = 0.12$), dok su na supskali kognitivno-bihejvioralne angažovanosti utvrđene statistički značajne polne razlike, koje upućuju da devojčice ocenjuju nešto višu sopstvenu emocionalnu angažovanost u školi ($t = -2.29$, $df = 786$, $p < .05$, $d = 0.17$). Pored toga, utvrđena je slaba negativna korelacija između uzrasta učenika i percepcije ukupnog nivoa školske angažovanosti ($r_{(858)} = -.20$, $p < .001$). Isti rezultati dobijeni su i na podskalama kognitivno-bihejvioralne ($r_{(858)} = -.15$, $p < .001$) i emocionalne ($r_{(858)} = -.22$, $p < .001$) angažovanosti učenika u školi.

Primena pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja

Rezultati istraživanja pokazuju da, prema učeničkoj percepciji, nastavnici učestalo koriste tehnike pozitivnog disciplinovanja, poput pohvala, nagrađivanja odeljenja i učenika za lepo ponašanje, dobro obavljen posao i drugih. Naime, 70% učenika ističe da im nastavnici često daju do znanja kada su dobri, a oko 60% njih izjavljuje da se učenici generalno često pohvaljuju kao i da nastavnici imaju pravu meru u pohvalama i nagradama. Sa druge strane, rezultati su pokazali da su tehnike kažnjavanja zastupljene u školama, uvek ili skoro uvek prema percepciji od oko trećine do polovine učenika. Tako, 50% učenika ističe da se mnogi učenici zbog kršenja pravila „šalju“ kod direktora, pedagoga ili psihologa, a oko 45% njih izjavljuje da se učenici previše strogo kažnjavaju za lake prestupe i da nastavnici viču na njih. Dobijeni nalazi upućuju na to da, iako nastavnici u većoj meri primenjuju pozitivne tehnike, nije zanemarljiv stepen u kojem učenici iz uzorka percipiraju primenu kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, te se ne može govoriti o dominantnoj primeni pozitivnih tehnika od strane beogradskih srednjoškolskih nastavnika.

Tabela 2

Deskriptivni pokazatelji za Skalu pozitivnih i kažnjavajućih tehnika disciplinovanja

Skale	N	Min	Max	M	Mdn	SD	IQR	SE _M
Pozitivne tehnike	786	6	24	15.43	15.00	5.14	8.00	0.18
Kažnjavajuće tehnike	790	6	24	13.77	14.00	4.41	7.00	0.16

Nisu zabeležene polne razlike u percepciji učenika o primeni pozitivnih ($t = -1.30$, $df = 774$, $p = < .19$, $d = 0.10$) i kažnjavajućih tehnika ($t = 1.04$, $df = 788$, $p = < .30$, $d = 0.08$) od strane nastavnika. Kada se posmatra percepcija učenika o primenama tehnika disciplinovanja i njihovog uzrasta, utvrđena je slaba negativna korelacija između uzrasta učenika i pozitivnih tehnika disciplinovanja ($r_{(858)} = -0.15$, $p = < .001$) koja ukazuje da mlađi učenici izveštavaju o nešto učestalijoj primeni pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika. Percepcija primene kažnjavajućih tehnika se ne razlikuje u zavisnosti od uzrasta učenika ($r_{(858)} = 0.02$, $p = .57$).

Povezanost tehnika disciplinovanja i angažovanosti učenika u školi

Rezultati istraživanja o povezanosti pozitivnih tehnika disciplinovanja koje nastavnicima koriste i nivoa angažovanosti učenika u školi ukazuju na postojanje umerene pozitivne korelacije ($r_{(858)} = 0.49$, $p < .001$). Sa druge strane, uočena je slaba negativna povezanost između primene kažnjavajućih tehnika disciplinovanja i nivoa angažovanosti učenika ($r_{(858)} = -0.25$, $p < .001$). Pored toga, rezultati regresione analize pokazali su da učestalije korišćenje pozitivnih tehnika disciplinovanja od strane nastavnika značajno predviđa viši

nivo angažovanosti učenika ($F(1, 750) = 234.93, p < .001$), kao i da je učestalije korišćenje negativnih tehnika disciplinovanja značajan prediktor nižeg nivoa angažovanosti učenika ($F(1, 750) = 49.97, p < .001$).

Diskusija

Osnovni istraživački rezultati pokazuju da je, prema samoproceni učenika beogradskih srednjih škola, angažovanost učenika u školskim aktivnostima na relativno visokom nivou. Podaci dobijeni na našem uzorku konzistentni su sa rezultatima dobijenim u drugim državama u svetu. U istraživanju koje je sprovedeno u periodu 2001 – 2003. godine, na uzorku od 9041 učenika srednjih škola u SAD, istraživači su utvrdili da je angažovanost učenika u školi na visokom nivou. Naime, na skorovima u rasponu od 0 do 15, prosečan skor učenika iz uzorka iznosio je 11.5 ($SD = 2.7$) (Woolley & Bowen, 2007). Nešto kasnije, Vang i Pek (Wang & Peck, 2013) su na uzorku od 1025 učenika srednjih škola (53% ženskog pola) iz SAD utvrdili da je u ispitivanom uzorku oko 60% učenika angažovano u školi na visokom i srednje visokom nivou. Dalje, uočeno je da učenici iz uzorka ocenjuju da nastavnici učestalije primenjuju pozitivne tehnike disciplinovanja, ali percipiraju da je i dalje primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja u visokoj stopi zastupljena u srednjim školama. Ovakvi nalazi u saglasnosti su sa nalazima Bira i saradnika (Bear et al., 2017). Pomenuti autori su na uzorku od 6208 učenika srednjih škola u SAD utvrdili da na skorovima od 0 do 5, na skali percepcije primene pozitivnih tehnika disciplinovanja, učenici ostvaruju prosečan skor 2.84 ($SD = 0.68$), dok na skali percepcije primene kažnjavajućih tehnika disciplinovanja ostvaruju prosečan skor od 2.51 ($SD = 0.64$). Drugim rečima, ovim istraživanjem je takođe utvrđeno da nastavnici, prema percepciji samih učenika, koriste pozitivne tehnike disciplinovanja u nešto većoj meri, ali da je i upotreba kažnjavajućih tehnika na visokom nivou zastupljena u srednjim školama.

Na kraju je važno pomenuti da je, u skladu sa osnovnim ciljem istraživanja, uočena povezanost između tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste i angažovanosti učenika u školi. Naime, dobijeni nalazi sugerišu da je primena pozitivnih tehnika disciplinovanja snažno povezana sa višim nivoima školske angažovanosti učenika. Primena kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, takođe je povezana sa školskom angažovanosti učenika, s tim što je u tom odnosu uočena slaba negativna povezanost. Slični nalazi dobijeni su i u nizu drugih istraživanja. Naime, rezultati ranijih istraživanja sprovedenih širom sveta dosledno su pokazali da je primena pozitivnih tehnika disciplinovanja, pored drugih značajnih varijabli, značajno povezana sa višim nivoima angažovanosti učenika u školi, te da se pozitivne tehnike izdvajaju kao jedan od brojnih prediktora angažovanosti učenika (Croninger & Lee, 2001; Larson et al., 2021; Martin & Collie, 2019; Ryan & Patrick, 2001). Nalazi pojedinih studija jasno ukazuju da se uticaj tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste na nivo angažovanosti učenika u školi ostvaruje poredstvom drugih značajnih varijabli, kao što su iskustvo autonomije, povezanost sa vršnjacima (Ruzek et

al., 2016) i osećaj pripadnosti sa školom (Chiu et al., 2012). Iako se manji broj studija bavio povezanošću između negativnih tehnika disciplinovanja i angažovanosti učenika, rezultati dostupnih istraživanja ne odstupaju od rezultata dobijenih u ovom istraživanju, koji su pokazali da učestalija primena kažnjavajućih tehnika, pored brojnih drugih modulatorskih ili medijatorskih varijabli, doprinosi nižim nivoima angažovanosti učenika u školi (Cornell et al., 2016; Larson et al., 2021; Martin & Collie, 2019). Ipak, iako su se u ovom istraživanju pozitivne i kažnjavajuće tehnike disciplinovanja pokazale kao značajan prediktor nivoa angažovanosti učenika u školi, važno je napomenuti da tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste predstavljaju samo jednu od mnogobrojnih varijabli koje su povezane sa nivoom angažovanosti učenika u školi. Prema tome, ustanovljeno je da primena pozitivnih ili kažnjavajućih tehnika disciplinovanja, u kombinaciji sa drugim faktorima iz domena škole, porodice, vršnjaka, zajednice i individue, doprinosi višim ili nižim nivoima angažovanosti učenika u školi.

Zaključak

Dobijeni nalazi, koji ispituju nivo angažovanosti učenika u školi i primene tehnika disciplinovanja od strane nastavnika, rezultat su isključivo percepcije učenika obuhvaćenih uzorkom, pri čemu nisu korišćene uporedive mere procene od strane nastavnika, niti je sprovedena analiza povezanosti tehnika disciplinovanja sa pojedinačnim dimenzijama angažovanosti učenika u školi (kognitivno-bihevioralne i emocionalne), što predstavlja ograničenja ovog istraživanja. Uprkos tome, dobijeni rezultati ipak mogu biti solidna polazna osnova za planiranje programa prevencije problema u ponašanju učenika, što se može ostvariti kroz unapređivanje nivoa angažovanosti učenika u školi. Istraživački podaci idu u prilog polaznoj pretpostavci o povezanosti angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici primenjuju u svojoj praksi. Ipak, postavlja se pitanje o prirodi te povezanosti. Sasvim je moguće da učenici koji ocenjuju da su manje angažovani u školi percipiraju da nastavnici u većoj meri primenjuju kažnjavajuće tehnike i obrnuto. Dobijeni nalazi pokazuju da tehnike disciplinovanja koje nastavnici koriste u značajnoj meri utiču na angažovanost učenika u školi, ali ga takođe treba interpretirati u svetlu potencijalne interakcije niza drugih činilaca, te uvažiti da su tehnike disciplinovanja samo jedan od faktora koji može ostvariti direktan ili indirektan (posredstvom drugih modulatorskih ili medijatorskih varijabli) uticaj na nivo angažovanosti učenika u školi. Planiranje i primena intervencija u školskoj sredini kojima bi se, između ostalog, osnaživala primena opipljivih nagrada, verbalnih pohvala, socijalnog priznanja itd. od strane nastavnika, ali i redukovala primena učestalog i strogog kažnjavanja (izbacivanje sa časa, vikanje na učenike itd.), potencijalno bi, uz kumulativni efekat drugih faktora, podstaklo povećanje nivoa angažovanosti učenika, za koji se generalno zna da tokom srednje škole ima tendenciju opadanja (Marks, 2000; Wang & Eccles, 2012). Na kraju, budući da se visok nivo angažovanosti učenika u školi izdvaja kao značajan prediktor različitih pozitivnih razvojnih ishoda i prosocijalnog

ponašanja učenika, primenom pozitivnih tehnika disciplinovanja možemo uticati na unapređenje nivoa angažovanosti učenika u školi, čime se posledično preveniraju različiti problemi u ponašanju učenika.

Literatura

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Asghar, H. (2014). Patterns of engagement and anxiety in university students – First year to senior year: Students' work engagement and anxiety: are they related? In C. Pracana (Ed.), *Psychology Applications & Developments – Advances in Psychology and Psychological Trends Series* (pp. 248-262). Science Press.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., Pasipanodya, E., Boyer, D., & Hearn, S. (2014). *Technical manual for Delaware surveys of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques*. Dostupno na: <https://www.delawarepbs.org/technical-manual-for-school-climate-surveys/>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, B. A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 372-383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, R. T. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high school. *AERA open*, 2(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Croninger, R., & Lee, V. (2001) Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.117>

- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Jelić, M. (2020). *Razvijanje socijalne kompetentnosti u školi*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Jovanović, M. (2009). O postojećoj komunikaciji u nastavi i neophodnim promenama. *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 201-216.
- Kovačević-Lepojević, M. (2024). *Školska vaspitna praksa: stanje u Srbiji i ključni pojmovi*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Larson, E. K., Pas, T. E., Bottiani, H. J., Kush, M. K., & Bradshaw, P. C. (2021). A multidimensional and multilevel examination of student engagement and secondary school teacher's use of classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 149-162. <https://doi.org/10.1177/1098300720929352>
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9535-4>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement across adolescence: Implications for academic achievement, substance use, depression, and delinquency. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1181-1192. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.003>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictor of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescents*, 29(3), 376-404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Olana, E., & Tefera, B. (2022). Family, teachers and peer support as predictors of school engagement among secondary school Ethiopian adolescent students. *Cogent Psychology*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2123586>

- Partin, M., Robertson, P., & Maggin, D. (2010). „Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition.“ *Journal of School Psychology, 48*(4), 365–386. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Popović-Čitić, B. (2009). Prevencija poremećaja ponašanja: savremeni teorijski i metodski pristupi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 1-2*, 87-101.
- Quin, D., Heerde, J., & Toumbourou, J. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology, 69*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Reschly, A. L., Huebner, E., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42*, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Simić, N. i Vukelić, M. (2020). Povezanost podrške nastavnika, motivacije za školsko učenje i školskog angažovanja učenika srednjih stručnih škola i gimnazija. U N. Lalić-Vučetić, D. Gundogan i A. Radanović (Ur.), *Motivacija u obrazovanju: između teorije i prakse* (str. 58). Institut za pedagoška istraživanja.
- Simons-Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73*(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586>
- Spasenović, V. i Milanović-Nahod, S. (2001): Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 33*(5), 389-407.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). *Defining and describing schoolwide positive behavior support*. U W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (str. 307–326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_13
- Stojanović, M., i Popović-Čitić, B. (2022). Osećaj pripadnosti školi - značaj za pozitivan razvoj i prevenciju problema u ponašanju učenika. *Nastava i vaspitanje, 71*(3), 403-423. <https://doi.org/10.5937/nasvas22034035>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*, 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang M. T., & Peck, C. S. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266-1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 72-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>

Primljeno: 18.09.2024.

Korigovana verzija primljena: 16.01.2025.

Prihvaćeno za štampu: 18.01.2025.

Dragana Bogićević

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0009-0007-0388-2968>

Branislava Popović-Čitić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0000-0002-1076-5838>

Marija Trajković

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0000-0001-5555-1780>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

The relationship between student engagement in school and teachers' disciplinary techniques

Dragana Bogićević

Faculty of Special Education and Rehabilitation
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Branislava Popović-Čitić

Faculty of Special Education and Rehabilitation
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Marija Trajković

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract *Student engagement in school is a multidimensional construct that includes behavioral, emotional, and cognitive components. This construct, alongside numerous other factors, is associated with a range of positive developmental outcomes that can serve to prevent various behavioral problems. Accordingly, contemporary research focuses on identifying factors that may enhance student engagement in school. One of the most important among these factors are the techniques the teachers use to instill and maintain discipline. The primary aim of this research is to examine the relationship between these disciplinary techniques and the level of student engagement in school activities. The sample consisted of 860 students of both genders from six secondary schools in Belgrade. Data collection used two scales: the Student Engagement Scale and the Scale of Positive and Punitive Disciplinary Techniques, which are part of the comprehensive Delaware School Climate Survey. The findings indicate that the level of student engagement in school varies depending on the disciplinary techniques that students perceive teachers are using. Specifically, a strong correlation was found between the perception of positive disciplinary techniques and higher levels of student engagement, while a somewhat weaker correlation was identified between punitive disciplinary techniques and lower levels of engagement. Furthermore, disciplinary techniques were identified as significant predictors of student engagement in school. Based on these findings, recommendations for improving the level of student engagement in school activities are provided in the conclusion, particularly for the purpose of preventing student behavioral problems.*

Keywords: *student engagement in school, disciplinary techniques, secondary school students, prevention, behavioral problems.*

Uputstvo za autore

Nastava i vaspitanje je časopis u kojem se objavljuju originalni naučni i pregledni radovi pedagoške tematike.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo posredstvom SCIndeks Asistent sistema za uređivanje časopisa koji možete pronaći na linku:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/nasvas/index>

Tekstove je potrebno pripremiti u skladu sa tehničkim uputstvima datim u Uputstvu za autore. Obaveza autora je da na adresu Uredništva šalju isključivo originalne radove koji nisu objavljeni ili istovremeno ponuđeni nekom drugom časopisu. U skladu sa tim autori su dužni da uz rad dostave i popunjenu i potpisanu Izjavu o autorstvu (dokument se nalazi na sajtu časopisa).

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

Etičke norme

Dostavljeni radovi moraju biti napisani u skladu sa etičkim standardima koji važe za naučno-istraživačke radove, uz poštovanje principa dobrobiti i dostojanstva učesnika u istraživanju, kao i zaštite njihove privatnosti (za dodatne informacije, konsultovati poslednju verziju *APA Publication Manual*).

Ocenjivanje radova

Nakon prijema radova urednici obavljaju pregled radova i donose odluku o tome koji radovi ulaze u proces recenziranja. Ukoliko se rad tematski ne uklapa u koncepciju časopisa, ne uvažava etičke norme ili nije usklađen sa Uputstvom za autore, autori se obaveštavaju o tome da rad ne može biti prihvaćen.

Radove koji uđu u proces recenziranja, procenjuju dva kompetentna recenzenta. Recenzenti ne znaju identitet autora, niti autori dobijaju podatke o identitetu recenzenata.

Nakon recenziranja, Uredništvo donosi odluku o objavljivanju, korekciji ili odbijanju rada. Autori dobijaju recenzije i informaciju o odluci Uredništva.

Prilikom dostavljanja korigovane verzije rada, autori su dužni da u pisanoj formi Uredništvo upoznaju sa svim izvršenim izmenama (broj stranice na kojoj se nalazi izmena i označavanje mesta na kome je promena izvršena), kao i da u tekstu jasno označe izvršene izmene u skladu sa preporukama recenzenata.

Radovi se nakon prihvatanja za objavljivanje upućuju na softversku proveru na plagijarizam. Ukoliko rezultati provere pokažu da rad sadrži plagirani tekst, rad neće biti objavljen i pored pozitivnih recenzija.

Objavljivanje radova

Autori će na uvid dobiti tekst koji je pripremljen za štampu kako bi se obezbedila konačna verifikacija pre objavljivanja. Ovaj korak ne dozvoljava dodavanje novog teksta ili značajnije promene u radu.

Troškovi objavljivanja radova

Objavljivanje rada u časopisu *Nastava i vaspitanje* se ne naplaćuje. Izdavač časopisa snosi troškove lekture, tehničke pripreme i štampanja radova.

Korišćenje licence

Časopis *Nastava i vaspitanje* je časopis u otvorenom pristupu i od 2025. godine radove objavljuje pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). U periodu od 2016. do 2024. godine radovi su bili publikovani pod licencom CC-BY SA.

Tehnička uputstva za pisanje rada

Jezik rada

Rad se dostavlja u tekst procesoru Microsoft Word, stranica A4 formata, font Times New Roman, veličina slova 12, prored 1,5.

Rad se dostavlja na srpskom (koristi se ćirilično pismo – Serbian, cyrillic) ili engleskom jeziku. Apstrakt rada se dostavlja i na srpskom i na engleskom jeziku, bez obzira na to da li je jezik rada srpski ili engleski.

Dužina rada

Obim rada obuhvata jedan autorski tabak, odnosno do 30.000 znakova s praznim mestima. Izuzetno, pregledni radovi i radovi koji predstavljaju teorijske analize mogu da budu dužine do 50.000 znakova. U obim nisu uračunati apstrakt i spisak korišćene literature na kraju rada. Urednici zadržavaju pravo da donose odluku o objavljivanju radova dužeg obima od predviđenog ukoliko tematika rada i/ili predmet istraživanja to zahtevaju i ukoliko se radi o naučnim tekstovima visokog nivoa kvaliteta.

Elementi i struktura rada

Naslovna strana. Naslovna strana sadrži sledeće informacije: naslov rada, ime, srednje slovo i prezime autora (i koautora), kompletan naziv institucije (na primer: odeljenje/departman/katedra, fakultet, univerzitet), mesto i država (ukoliko je autor iz inostranstva), službeni e-mail adresu prvog autora.

Ukoliko su radovi rezultat rada na naučno-istraživačkim projektima, u fusnoti uz naslov rada na naslovnoj strani rada navode se osnovni podaci o projektu.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude koncizan, precizno formulisan i formatiran kao rečenica, bold, centrirano, veličina slova 14.

Apstrakt. Apstrakt treba da ima od 150 do 250 reči. Ukoliko je reč o radu koji predstavlja prikaz obavljenog istraživanja, apstrakt treba da sadrži sledeće elemente: značaj problema istraživanja, ciljeve istraživanja, metodologiju istraživanja, ključne rezultate istraživanja, zaključke i pedagoške implikacije. U slučaju preglednog rada ili rada koji predstavlja teorijsku analizu, apstrakt treba da sadrži: problem koji se u radu razmatra, prikaz strukture rada, ključne postavke koje se daju u radu i zaključke. Apstrakt treba da bude napisan u jednom pasusu, bez pozivanja na reference, veličina slova 11, obostrano poravnan.

Ključne reči. Uz apstrakt se navode ključne reči (do pet) na jeziku rada. Ključne reči treba da budu relevantne za problematiku kojom se rad bavi i pogodne za pretraživanje. Preporučujemo korišćenje tezausa, kao što je npr. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Struktura rada. Rad je potrebno strukturirati na logički uređen način. Rad koji predstavlja prikaz obavljenih istraživanja treba da sadrži sledeće celine: uvod, predstavljanje teorijskih osnova istraživanja, opis metodologije istraživanja, prikaz rezultata istraživanja sa diskusijom (uz navođenje pedagoških implikacija obavljenog istraživanja) i zaključke. Pregledni rad ili rad koji predstavlja teorijsku analizu, pored uvoda i zaključaka treba da bude logički strukturiran u skladu sa osnovnom temom rada.

Naslovi i podnaslovi odeljaka. Naslovi i podnaslovi odeljaka ne označavaju se numerički, potrebno ih je jasno i precizno formulisati i formatirati prema uputstvu prikazanom u Tabeli 1.

Tabela 1

Način formatiranja naslova i podnaslova odeljaka prema nivoima	
Nivo	Način formatiranja
1	Centrirano, bold, font 12
2	Levo poravnanje, bold, font 12
3	Levo poravnanje, bold i kurziv, font 12
4	Uvučeno, bold, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)
5	Uvučeno, bold i kurziv, font 12, tačka na kraju. (tekst u nastavku)

Napomena. Primeri formata dati su samo za naslove i podnaslove odeljaka i ne odnose se na naslov rada.

Tabele i grafikoni. Svaka tabela, odnosno grafikon označava se odgovarajućim brojem. Jasno i precizno formulisan naslov tabele ili grafikona daje se u novom redu, u kurzivu. Naslov tabela ili grafikona treba da bude pozicioniran iznad tabele ili grafikona (videti Tabelu 1 ovog uputstva). Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene. U objašnjenju (legendi), ispod tabele ili grafikona reč napomena piše se kurzivom sa tačkom na kraju reči (*Napomena.* ili

Note. u zavisnosti od jezika rada, videti primer u Tabeli 1). Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Horizontalne linije treba koristiti samo između zaglavlja tabele i prikazanih podataka (kao na primeru u Tabeli 1) i na dnu tabele. Izuzetno, horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja ukoliko to doprinosi preglednosti tabele.

Tabele i grafikone priložiti u Microsoft Word formatu, kreirati i dostaviti u programu koji omogućava njihovo dodatno uređivanje. Informacije na grafikonima se ne ističu bojama, već šrafitiranjem. Digitalne fotografije ili slike dostavljaju se u rezoluciji najmanje 300 dpi, grayscale color mode.

Oznake statističkih testova i mera. Sve oznake statističkih testova i mera pisati kurzivom u celom tekstu rada, uključujući i tabele (*M, SD, F, t, p*).

Fusnote i skraćenice. Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati.

Reference u radu. Pozive na izvore u tekstu i spisak korišćene literature na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*, <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

U spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu sve reference, uključujući one na srpskom jeziku, navode se latinicom. Prezimeni stranih autora u radu pisanom na srpskom jeziku se transkribuju – fonetskim pisanjem prezimena. U zagradi se obavezno navode u originalu, na primer: Skot (Scott, 2004).

Pozive na izvore u tekstu dati u zagradama uz navođenje: prezimena autora, godine izdanja korišćenog izvora i broja stranice ukoliko se radi o citatu. Navođenje više autora u zagradi urediti abecednim redom prema početnom slovu prezimena autora, a ne hronološki. Ako su u pitanju dva autora, u zagradi se navode oba autora. Ukoliko je više od dva autora navodi se prezime prvog autora skraćeno „i sar.“ ili „et al.“ (u zavisnosti od jezika na kom je rad objavljen).

Reference na kraju rada. Spisak korišćene literature obuhvata isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Reference se navode abecednim redom po prezimenima autora. Ako se navodi više radova istog autora, radovi se izlažu hronološkim redom (od najstarijeg ka najnovijem radu). Ukoliko postoji više radova istog autora sa istom godinom objavljivanja, radovi se označavaju slovima a, b, c itd., uz godinu izdanja u zagradi (npr: 2012a, 2012b). Ukoliko ima više autora, referenca se navodi prema prezimenu prvog autora, ali sadrži prezimena i inicijale ostalih autora.

Na spisku korišćene literature na kraju rada ne stavljaju se redni brojevi ispred referenci.

Primeri navođenja referenci na spisku korišćene literature na kraju rada:

Knjiga: Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov knjige (kurzivom) i naziv izdavača. Ukoliko je knjiga u Web izdanju, neophodno je dodati i internet adresu sa koje je preuzeta.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.

Članak u časopisu: Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj, stranice i, ukoliko je dostupno, DOI oznaku (u <https://> formi).

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, 67(2), 252-260.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku): Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja u zagradi, naziv poglavlja, inicijale i prezime svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi i naziv izdavača.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53-64). Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3-22). Kluwer Academic Publishers.

Naučni skupovi i konferencije – radovi štampani u celini: Referenca sadrži prezime i inicijale svih autora, godinu izdanja, naslov priloga, inicijale i prezime svih urednika, naslov izdanja (kurzivom), prvu i poslednju stranicu priloga i naziv institucije – organizatora skupa.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). Bulgarian Comparative Education Society.

Doktorske disertacije i magistarske teze: Referenca sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku: doktorska disertacija ili magistarska teza, bazu u kojoj je objavljena, broj disertacije u bazi ukoliko je preuzet iz baze.

Stamatović, J. (2013). *Samovrednovanje nastavnika u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/3226)

Web izvor (novinski članak, blog, dokument): Referenca sadrži ime autora, godinu, mesec i datum objavljivanja (ukoliko su navedeni), naziv dokumenta (kurzivom), naziv Web stranice i internet adresu sa koje je preuzet.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCASE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Zvanična dokumenta: Referenca sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Prilozi i dodatni materijali. Uz osnovni tekst autori mogu dostaviti Uredništvu i priloge, odnosno dodatni materijal koji je od značaja za potpunije razumevanje sadržaja rada.

Guidelines for Contributors can be found on Studies in Teaching and Education webpage:
<https://www.pedagog.rs/studies-in-teaching-and-education/>



Publisher:
Pedagogical Society of Serbia
Terazije 26, 11000 Belgrade
Telephone: +381 11 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Co-Publisher:
**Institute of Pedagogy
and Andragogy Faculty of Philosophy,
University of Belgrade**
Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade,
Serbia
Telephone: +381 11 3282 985

For Publisher:

Maja Vračar, PhD

For Co-Publisher:

Lidija Miškeljin, PhD

Editor-in-chief

Živka Krnjaja, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Lidija Vujičić, PhD, full professor,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia

Julijana Vučo, PhD, full professor,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia

Pavel Zgaga, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia

Vladeta Milin, PhD, assistant professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Saša Milić, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro

Lidija Miškeljin, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Ilka Parchmann, PhD, full professor,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education,
Kiel University, Germany

Jan Peeters, PhD, full professor,
Centre for Innovation in the Early Years, Department
of Social Work and Social Pedagogy, Ghent University,
Belgium

Rosica Aleksandrova Penkova, PhD, full professor,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria

Lidija Radulović, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Mirjana Senić Ružić, PhD, assistant professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Alla Stepanovna Sidenko, PhD, full professor,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia

Milan Stančić, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Jelisaveta Todorović, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

International Advisory board

Ondrej Kaščák, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Trnava, Slovakia

Nataša Lacković, PhD, senior lecturer,
Department of Educational Research, University of Lancaster,
United Kingdom

Monika Miller, PhD, full professor,
Institute of Arts, Music and Sport, University of Education
Ludwigsburg, Germany

Snežana Lawrence, PhD, senior lecturer,
Department of Design Engineering and Maths, Middlesex
University London, United Kingdom

Goran Bašić, PhD, associate professor,
Faculty of Social Sciences, Linnaeus University in Växjö,
Sweden

Mitja Krajncan, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper,
Slovenia

Sofija Vrcelj, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Marija Milinković, Pedagogical Society of Serbia
Tamara Injac, MA, Institute of Pedagogy and Andragogy
Zorana Pešić, MA, Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Ružica Mitranić

English language proof reader

Bojana Vidović

Technical Editor

Jelena Panić

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

50

Publishing of the journal is financially supported by

Ministry of Education, Science and Technological
Development of the Republic of Serbia and Faculty of
Philosophy, University of Belgrade

Indexing: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL, DOAJ, Redalyc

The Journal is issued three times a year.

CIP – Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

37

NASTAVA i vaspitanje = Studies in Teaching and Education / glavni i odgovorni urednik Živka Krnjaja . - God. 1, br. 1 (mart 1952)- . - Beograd : Pedagoško društvo Srbije : Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 1952- (Beograd : Službeni glasnik). - 24 cm

Tri puta godišnje. - Tekst na srp. i engl. jeziku.
ISSN 0547-3330 = Nastava i vaspitanje
COBISS.SR-ID 6026754