



Institut za pedagoška istraživanja  
Beograd



Institut za psihologiju  
Filozofskog fakulteta u Beogradu

XXVI NAUČNA KONFERENCIJA  
„PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA I ŠKOLSKA PRAKSA“

*Kvalitativna istraživanja  
kroz discipline i kontekste:  
osmišljavanje sličnosti i razlika*

ZBORNİK RADOVA

Urednici

**Vladimir DŽINOVIĆ**  
**Tijana NIKITOVIĆ**

12. i 13. mart 2021. godine  
Online konferencija



XXVI NAUČNA KONFERENCIJA  
„PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA I ŠKOLSKA PRAKSA“

*Kvalitativna istraživanja  
kroz discipline i kontekste:  
osmišljavanje sličnosti i razlika*

ZBORNIK SAOPŠTENJA

Urednici  
Vladimir Džinović  
Tijana Nikitović

12. i 13. mart 2021.  
Online konferencija

## PROGRAMSKI ODBOR

Predsednik

**dr Vladimir Džinović**, viši naučni saradnik  
*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

Članovi

**Dr Dušan Stojnov**, redovni profesor  
*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Dr Zora Krnjaić**, viši naučni saradnik  
*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**Dr Slavica Ševkušić**, viši naučni saradnik  
*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

**Dr Nikoleta Gutvajn**, viši naučni saradnik  
*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

**Dr Ivana Stepanović Ilić**, docent  
*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Dr Biljana Stanković**, docent  
*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Dr Nataša Simić**, viši naučni saradnik  
*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**Dr Marina Videnović**, naučni saradnik  
*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**msr Sanja Grbić**, istraživač saradnik, asistent  
*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*  
*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

## ORGANIZACIONI ODBOR

Predsednik

**msr Tijana Nikitović**, istraživač pripravnik  
*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

## ORGANIZATORI SKUPA

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA  
Dobrinjska 11/3 • 11 000 Beograd • Srbija  
[www.ipi.ac.rs](http://www.ipi.ac.rs)

INSTITUT ZA PSIHOLOGIJU, FILOZOFSKI FAKULTET U BEOGRADU  
Čika Ljubina 18-20 • 11 000 Beograd • Srbija  
[www.f.bg.ac.rs/instituti/IPS/o\\_institutu](http://www.f.bg.ac.rs/instituti/IPS/o_institutu)

**Napomena.** Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-9/2021-14/200018).

# SADRŽAJ

<b>PLENARNA SAOPŠTENJA .....</b>	<b>7</b>
KVALITATIVNA ISTRAŽIVANJA I APA 7 .....	9
<b>Jelena Pavlović</b>	
GENEALOŠKA ANALITIKA KAO KVALITATIVNA METODOLOGIJA .....	12
<b>Dušan Marinković, Dušan Ristić</b>	
<b>RADIONICE.....</b>	<b>17</b>
METODOLOGIJA ZA ANALIZU AGONISTIČKOG SOPSTVA I PODSTICANJE NJEGOVE PROMENE.....	18
<b>Vladimir Džinović</b>	
KOLEKTIVNI RAD SEĆANJA.....	22
<b>Ana Đorđević, Biljana Stanković</b>	
<b>DEO I</b>	
<b>TRANSDISCIPLINARNOST .....</b>	<b>27</b>
TRANSDISCIPLINARNOST KAO PUT KA REŠAVANJU GLOBALNIH PROBLEMA: ZAŠTO NEMA MESTA ZA „DRUŠTVENJAKE“? .....	28
<b>Nataša Simić, Tijana Nikitović</b>	
TRANSDICIPLINARNI PRISTUP U SMANJENJU STIGMATIZACIJE UČENIKA SA POTREBOM ZA DODATNOM PODRŠKOM .....	33
<b>Dejan Golubović</b>	
GRADOVI KOJI UČE KAO PROSTOR ZA INTERDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA I SARADNJU U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI.....	38
<b>Violeta Orlović Lovren, Marija Maruna, Danijela Milovanović Rodić</b>	
PROMIŠLJANJE PROSTORA KAO OSNOVA ZA TRANSDICIPLINARNO ISTRAŽIVANJE DIGITALNOG OBRAZOVANJA .....	44
<b>Nikola Koruga, Tamara Nikolić</b>	
<b>DEO II</b>	
<b>OBRAZOVANJE.....</b>	<b>49</b>
ISKUSTVA UČENIKA IV RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE SA DIGITALNIM I KLASIČNIM TESTOVIMA ZNANJA .....	50
<b>Ivana Stepanović Ilić, Kristina Mojović, Marina Videnović</b>	

KAKO UČENICI SREDNJIH ŠKOLA U SRBIJI DOŽIVLJAVAJU UČENJE NA DALJINU..... 54  
**Nena A. Vasojević, Snežana Kirin, Ivana Vučetić**

ANALIZA VIZUELNIH PRIKAZA U UDŽBENICIMA IZ PROŠLOSTI:  
PRIMER IZ OBLASTI ISTORIJE PEDAGOGIJE ..... 58  
**Đurđa Maksimović, Milica Sekulović**

### **DEO III POTENCIJALI KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA I METODOLOŠKA PITANJA .....63**

O VREDNOVANJU KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA NA PRIMERU RETKIH BOLESTI  
– DA LI SMO I MI „SIROČIĆI“? ..... 64  
**Isidora Jarić, Marko Milenković, Miloš Milenković**

ZNAČAJ KVALITATIVNOG PRISTUPA U OBLASTI PROCENE INTELIGENCIJE ..... 69  
**Ana Altaras Dimitrijević, Zorana Jolić Marjanović**

CATEGOR 1.1 – SLOBODAN SOFTVER ZA POMOĆ  
U RAZVRSTAVANJU ODGOVORA U KATEGORIJE I ANALIZI KATEGORIJA ..... 73  
**Dušica Filipović Đurđević, Đorđe Đurđević**

MODEL AGONISTIČKOG SELFA: OBLICI RAZVOJA I PROMENE ..... 79  
**Sanja Grbić, Dragan Vesić i Vladimir Džinović**

ODNOS INTERSUBJEKTIVNE SAGLASNOSTI I KONSENZUSA:  
RIGIDNA DAMA I GOSPODIN SA HILJADU MASKI ..... 84  
**Marija Bulatović, Lidija Radulović**

### **DEO IV OBRAZOVNE PROMENE I OBRAZOVNE POLITIKE .....91**

KOMPARATIVNA ANALIZA PROGRAMA METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA  
NA STUDIJAMA PEDAGOGIJE: ODNOS KVANTITATIVNE I KVALITATIVNE PARADIGME ..... 92  
**Ante Grčić, Morana Koludrović**

VAŽNOST I VRSTE ISTRAŽIVANJA U PROVOĐENJU  
KURIKULUMSKIH REFORMI NA NACIONALNOJ RAZINI ..... 97  
**Morana Koludrović**

MULTIŽANROVSKA ANALIZA NARATIVA U CILJU UNAPREĐENJA OBRAZOVNIH POLITIKA ..... 101  
**Katarina Mičić, Selena Vračar, Tijana Jokić Zorkić**

DOPRINOS KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA IZUČAVANJU OBRAZOVNIH NEJEDNAKOSTI ..... 106  
**Dragana Gundogan**

<b>DEO V</b>	
<b>PORODICA I OSMIŠLJAVANJE INTIMNOSTI.....</b>	<b>113</b>
IZAZOVI RODITELJSTVA TOKOM VANREDNOG STANJA U SRBIJI.....	114
<b>Marina Videnović, Milana Rajić, Ksenija Krstić, Ivana Stepanović Ilić</b>	
ARGUMENTI I OSEĆANJA – OSMIŠLJAVANJE RODITELJSTVA U STABILNIM PARTNERSTVIMA.....	118
<b>Milica Skočajić</b>	
UKLJUČENOST OCA U RUTINE I RITUALE USPAVLJIVANJA DECE - IZ UGLA MAJKE.....	122
<b>Marija Đorđević, Marina Matejević</b>	
IDENTITET I ISKUSTAVA TRANSRODNIH OSOBA U SRBIJI U PERIODU DETINJSTVA – INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA ANALIZA.....	128
<b>Jelena Vidić, Biljana Stanković, Tamara Džamonja Ignjatović</b>	
KAKO MLADI U LOKALNOM KONTEKSTU KONCEPTUALIZUJU VEZE NA JEDNO VEĆE.....	132
<b>Višnja Tatić</b>	
<b>DEO VI</b>	
<b>DRUŠTVO .....</b>	<b>139</b>
ODLUKE STUDENATA O VAKINACIJI PROTIV VIRUSA COVID-19 – ZA ILI PROTIV?.....	140
<b>Ivana Janković*, Jelisaveta Todorović, Miljana Spasić Šnele</b>	
ŠKOLSKI VOLONTERSKI PROGRAM I GRAĐANSTVO ODRŽIVOSTI – STUDIJA SLUČAJA INOVATIVNE ODGOJNO-OBRAZOVNE INTERVENCIJE .....	145
<b>Nadja Čekolj, Bojana Čulum Ilić, Marija Brajdić Vuković</b>	
STRUČNI SARADNICI ŠKOLA O DOBROBITI ADOLESCENATA NA HRANITELJSKOM SMJEŠTAJU .....	150
<b>Zora Krnjaić, Marina Videnović, Jelena Potrić</b>	
PODRŠKA PUTEM DRUŠTVENIH MREŽA IZ PERSPEKTIVE OSOBA OŠTEĆENOG SLUHA.....	154
<b>Aleksandra Marković</b>	
<b>INDEKS AUTORA .....</b>	<b>159</b>



PLENARNA  
SAOPŠTENJA





# KVALITATIVNA ISTRAŽIVANJA I APA 7

**Jelena Pavlović\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

Uprkos činjenici da su kvalitativna istraživanja u društvenim naukama prisutna već nekoliko decenija, čini se da je pitanje njihovog akademskog legitimiteta bilo jedno od pitanja u odnosu na koja dugo nije postojao opšti konsenzus. U ovom radu biće diskutovan razvoj standarda izveštavanja kvalitativnih istraživanja koji su uključeni u sedmo izdanje APA Priručnika za publikovanje (2020). Diskutovaće se implikacije ovog istorijskog događaja kojim je konačno potvrđen naučni kredibilitet i značaj kvalitativnih istraživanja.

**Šta su kvalitativna istraživanja.** Kvalitativna istraživanja mogu se odrediti kao naučne prakse kojima se generiše znanje o ljudskom iskustvu ili akciji, na individualnom ili socijalnom nivou (APA, 2020). Kako navodi Paton (Patton, 2002), kvalitativna istraživanja karakteriše otvorenost, jer se fenomeni proučavaju bez ograničenja koja mogu nametnuti predeterminisane kategorije za analizu. Upravo su induktivni i emergentni istraživački pristup definišuća obeležja kvalitativnih istraživanja. Druge karakteristike kvalitativnih istraživanja su iterativni pristup i refleksivnost (Levitt et al., 2018). U praksi, to može podrazumevati naizmenične cikluse prikupljanja i analize podataka u okviru istog istraživanja. Refleksivnost se odnosi na spremnost istraživača da eksplicira lični stav, poziciju ili „glas“ koji je uticao na dizajn i izvođenje istraživanja. Najzad, kvalitativna istraživanja karakteriše i dinamička orijentacija, odnosno proučavanje fenomena koji se razvijaju ili menjaju, umesto pretpostavki o stabilnosti fenomena kroz različite kontekste (APA, 2020). Kako navodi Levitova (Levitt, 2020), kvalitativna istraživačka metodologija može se diferencirati prema dva kriterijuma: (1) načinu organizovanja podataka (npr. narativi, teme, performativni akti, konverzacioni obrti ); (2) istraživačkoj svrsi (npr. razvoj teorije, opis fenomena, podizanje svesti, socijalna transformacija, praktična primena, inicijalna eksploracija fenomena).

**Pitanje legitimiteta: otvoreno ili zatvoreno.** Počeci kvalitativnih istraživanja izjednačavaju se u literaturi sa počecima psihologije kao nauke (Danziger, 1990). Prema shvatanju Dancigera, još je Vunt smatrao da su zakonitosti psihičkog domena kvalitativne prirode, dok je rana američka struja eksperimentalne psihologije u uspehu metoda prirodne nauke prepoznavala buduću identitet psihologije kao nauke (Danziger, 1990). Dominantni pravac koji će psihologija XX veka izabrati bio je pravac kvantifikacije, agregacije podataka i potrage za univerzalnim statističkim zakonitostima. U takvom opredeljenju psihologije kao discipline, kvalitativna istraživanja često su bila na margini i upitnog legitimiteta. Legitimitet kvalitativnih istraživanja delimično podrazumevao se u okviru standarda dizajniranja, izvođenja i izveštavanja u okviru kvantitativnih istraživanja. Kao primer, možemo navesti korišćenje

\* Email: pavlovich.jelena@gmail.com

hipotetičko-deduktivnog modela istraživačkog procesa kao retoričkog sredstva kojim se kvalitativna istraživanja legitimišu, uprkos činjenici da se zapravo uklapaju u induktivno-emergentni model istraživanja.

Američka psihološka asocijacija (APA) je od svog osnivanja 1929. godine predstavljala jedan od najuticajnijih izvora naučnog legitimisanja istraživačkih radova u psihologiji. Definisanje stila i formata istraživačkih radova, standarda izveštavanja, kao i adekvatne terminologije za označavanje pojedinih aspekata istraživačkog procesa spadalo je od polovine XX veka u regulatorni domen APA Priručnika za publikovanje. U skladu sa trendom dominacije kvantitativne metodologije psihologije kao nauke, APA Priručnici za publikovanje podrazumevali su da isti standardi važe za kvantitativne i kvalitativne istraživačke radove. Na ovaj način su i APA priručnici decenijama implicitno marginalizovali kvalitativna istraživanja u psihologiji.

**Standardi izveštavanja: šta je novo u APA-7.** Tokom 2016. godine APA je imenovala dve radne grupe za reviziju standarda izveštavanja kvantitativnih istraživanja, ali i za kreiranje posebnih standarda za kvalitativna i miks-metodska istraživanja. Kao rezultat rada ovih radnih grupa, nastala je verzija APA Priručnika za objavljivanje (APA, 2020) koja je po prvi put uključila standarde za izveštavanje kvalitativnih i miks-metodskih istraživanja, što je okarakterisano kao istorijski trenutak u psihologiji (Levitt et al., 2018).

U odnosu na prethodna izdanja, navedeno izdanje APA Priručnika za publikovanje (APA, 2020) usmereno je na predstavljanje istraživačkog procesa u skladu sa prirodom kvalitativnih istraživanja. Standardni opis sekcija koji važi za kvantitativna istraživanja je na ovaj način relativizovan, a autorima je omogućeno da slobodnije prikažu istraživački proces. U nastavku teksta biće prikazane osnovne novine i razlike prilikom saopštavanja kvalitativnih u odnosu na kvantitativna istraživanja.

APA Priručnik za publikovanje (APA, 2020) ne podrazumeva korišćenje pojma "varijabla" prilikom definisanja istraživačke teme, kao ni korišćenje hipotetičko-deduktivnog modela istraživanja. Drugim rečima, omogućeno je definisanje istraživačkog cilja bez navođenja hipoteza. Umesto hipoteza, potrebno je navesti svrhu istraživanja, odnosno zašto je važno da se dato istraživanje sprovede. Odeljak koji se odnosi na specifikaciju metoda ne podrazumeva retoriku uzorkovanja, već retoriku regrutovanja učesnika. Potrebno je pojasniti istraživačku poziciju, opisati učesnike, kao i odnos između istraživača i učesnika u istraživanju. Takođe, predviđa se i opis procesa teorijske saturacije, kojim se zaustavlja proces prikupljanja podataka. Način na koji je istraživački cilj opisan učesnicima je takođe element odeljka o metodi. Najzad, predviđena je mogućnost iterativnog predstavljanja procesa prikupljanja i analize podataka.

Analiza kvalitativnih podataka prema APA Priručniku za publikovanje (APA, 2020) uključuje transparentni prikaz procesa transformacije podataka u rezultate: detaljni prikaz procesa kodiranja, tip kodova, način kreiranja analitičkog okvira, kao i objašnjenje zašto su

korišćenje određene analitičke strategije. Princip transparentnosti i metodološkog integriteta zamenjuje podatke o merama i psihometriji.

Prikaz rezultata bi trebalo da je usklađen sa istraživačkim nacrtom, a omogućen je lični diskurzivni stil koji ukazuje na aktivno učešće istraživača u nastanku rezultata. Drugim rečima, potrebno je prikazati i proces nastanka rezultata, kao i same rezultate. Sam prikaz nalaza bi trebalo da je usklađen sa žanrom kvalitativnog istraživanja. Na primer, rezultati tematske analize ili utemeljene teorije se često prikazuju u hijerarhijskoj formi, što ne mora biti slučaj ukoliko je istraživanje zasnovano na tradiciji diskurzivne ili narativne psihologije. Kao što se u APA Priručniku za publikovanje navodi (APA, 2020), moguće je spojiti tradicionalno razdvojene odeljke "Rezultati" i "Diskusija", što nije tipično u kvantitativnim istraživanjima. Razlog za ovo spajanje može biti neodovojnost prikaza rezultata od njihove diskusije.

**Zaključna razmatranja.** Iz navedenog prikaza može se ukazati na neke od novih principa saopštavanja i evaluacije kvalitativnih istraživanja, koje je donela istorijska sedmog izdanja APA Priručnika za publikovanje (APA, 2020). Kao što Levitova navodi (Levitt et al., 2018) može se ukazati na principe transparentnosti, procesnosti i kontekstualnosti. Navedeni principi i njihove operacionalizacije u okviru APA Priručnika za publikovanje imaju značajne implikacije za različite interesne strane uključene u proces kreiranja i evaluacije kvalitativnih istraživanja, uključujući studente, mentore, istraživače, recenzente i urednike naučnih publikacija. Za sve navedene interesne strane pojava novog APA Priručnika za publikovanje može se tumačiti kao definitivni korak u pravcu legitimizovanja kvalitativnih istraživanja u psihologiji.



## Literatura

- American Psychological Association (2020). *The Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Danziger, K. (1990) *Constructing the subject*. Cambridge University Press.
- Levitt, H. M. (2020). *Reporting qualitative research in psychology*. American Psychological Association.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE.

# GENEALOŠKA ANALITIKA KAO KVALITATIVNA METODOLOGIJA

**Dušan Marinković\*, Dušan Ristić**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu*

**Fukoova genealogija.** Genealogija kao metod koji je Mišel Fuko koristio u svojim istraživanjima, do sada je bila predmet brojnih analiza (Elden, 2003; Crowley, 2009; Koopman, 2013; Drajfus i Rabinov, 2017; Haddad, 2020). I sam „projekat“ genealogije je na različite načine kontekstualizovan: kao „novija“ ili „druga“ faza Fukoovog rada koja dolazi nakon arheologije, ili kao integralni deo njegovog celokupnog istraživačkog opusa i metodologije. U svakom slučaju, postoje različite interpretacije i shvatanja o implikacijama i aspektima genealoškog metoda, onako kako ga je Fuko razradio. I sam prostor mogućnosti tih interpretacija je indikativan, jer govori o širini i značaju koji genealogija ima i danas.

Genealogija je za Fukoa bila istovremeno opšta *teorijska* i *metodološka perspektiva ili strategija* istraživanja, kao i istraživački metod, u smislu *tehnik* objašnjenja pojava. Takođe, zahvaljujući Fukou su genealoška istraživanja postala svojevrsne istorije i kritike sadašnjosti.

U kontekstu našeg istraživanja, dve su bitne odlike Fukoovog genealoškog metoda koje želimo da naglasimo i koje vidimo kao moguću poveznicu sa kvalitativnim istraživanjima u društvenim naukama. Genealogija je istovremeno *tip istorijske ontologije* i *kritike*. Utoliko se produktivnost genealogije otkriva u mogućnosti da ona predstavlja i metodološku strategiju i samu tehniku istraživanja („interpretativna analitika“).

Prvo, poznato je da Fuko nije prvi razvio koncept genealogije, već je razrađuje kroz osvrt na Ničea (Fuko, 2010a: 27; 2010b). Kod Ničea je ona bila neka vrsta „istorizacije kantovskog pitanja o uslovima mogućnosti“ (Elden, 2003: 190). Prema mišljenju Stjuarta Eldena, genealogija je skoro sinonim za istorijsku ontologiju, jer je ona i kod Ničea, a zatim i kod Hajdegera bila neka vrsta *kritike sadašnjosti* (Elden, 2003: 193). A to je ono na čemu će kasnije insistirati i Fuko. Genealogija prema Fukou, „ne teži tome da obnovi vreme kako se opet učvrstio veliki kontinuitet s one strane rasipanja zaborava; njen zadatak nije da pokaže da je prošlost i dalje tu, da živi u sadašnjosti koju pokreće iz potaje, pošto je čitavom putovanju nametnula pravac kretanja zacrtan na polasku“ (Fuko, 2010b: 66). Njen zadatak je da ukaže na probleme *sadašnjosti*, a to su problemi koji se nalaze „ispod površine naših životâ – problemi koji neprekidno svrbe i za koje su lekovi uvek izvan našeg domašaja, a čije same artikulacije zahtevaju žestok rad mišljenja“; to su pitanja „istorijskih uslova mogućnosti za naše aktuelne načine činjenja, bivanja i mišljenja“ (Koopman, 2013: 1).

\* Email: [dusan.marinkovic@ff.uns.ac.rs](mailto:dusan.marinkovic@ff.uns.ac.rs)

Fuko nije pristajao na „istoriju čija perspektiva o svemu što prethodi implicira kraj vremena, potpuni razvoj“, jer se „nije pitao o tome šta smo nekada bili, a danas nismo“ (Marinković i Ristić, 2016a: 41). Njegovo pitanje, kao i Kantovo, bilo je „Šta smo mi u našoj sadašnjosti?“ (Foucault, 1988: 145). Fukou, kao arheologu diskursa i kao genealogu praksi, odnosno istoričaru praksi subjektivizacije, bila je potrebna „scenografija prostora i dramaturgija prizora“ kako bi prevladao totalnu istoriju bezvremenih istina (Marinković i Ristić, 2016a: 42). Nasuprot različitim varijantama istoricizma i „hegemoniji univerzalnosti“, kao i analize nužnosti razvoja svetsko-istorijskog procesa, onoga što predstavlja *l'histoire totalisante* (Foucault, 1994), genealogija je istorija lokalnosti: praksi, diskursa, moći i znanja (Marinković i Ristić, 2016b: 102).

„Genealogu je potrebna istorija da bi otkrio himeru porekla“, kaže Fuko (2010b), a pravi predmet genealogije je pre sadržan u terminima *Entstehung* (pojavljivanje) ili *Herkunft* (loza, provenijencija, pripadnost), nego *Ursprung* (poreklo, izvor): „Genealogija se ne suprotstavlja istoriji onako kako se gord i dubok pogled filozofa suprotstavlja krtičjem pogledu naučnika; ona se, naprotiv, suprotstavlja metaistorijskom razvoju idealnih značenja i beskrajinih teleologija. Ona se suprotstavlja traženju „porekla“ (Fuko, 2010b: 60).

Kada je u pitanju *struktura genealogije*, postoje tri moguće oblasti ili aspekta istraživanja: „Najpre, istorijska ontologija nas samih u našim odnosima sa istinom, ontologija koja nam omogućuje da se konstituišemo kao subjekti saznanja; potom, istorijska ontologija nas samih u našim odnosima s poljem moći u kojem se konstituišemo kao subjekti koji deluju na druge; najzad, istorijska ontologija naših odnosa s moralom, koja nam omogućuje da se konstituišemo kao etički delaoi. Dakle, moguće su tri osovine za neku genealogiju“ (Fuko, 2010c: 365). Sve te osovine istraživanja mogu se pronaći u njegovim studijama *Istorije ludila* (Fuko, 2013), *Radanja klinike* (2009), *Arheologije znanja* (1998), *Nadziranja i kažnjavanja* (1997), kao i *Istorije seksualnosti* (2006). Genealogija je u navedenom smislu u Fukoovim istraživanjima predstavljala svojevrstni zaokret u *razumevanju* povesti, odnosno o značaju i značenju istorije. Genealogija je ipak, forma istorije koja „objašnjava konstituciju znanja, diskursa, domena, predmeta itd., a da se ne poziva na subjekt, makar on bio i transcendentan u odnosu na polje događaja, odnosno, makar se protezao u svom praznom identitetu duž čitave istorije“ (Fuko, 2010: 149). Zato Elden piše da je Fukoova genealogija bliža istorijskoj ontologiji nego istorijskoj sociologiji (Elden, 2003).

Drugo važno obeležje genealogije odnosi se na njen *kritički* potencijal. Genealogija je tehnika istraživanja koja ispituje uslove mogućnosti – otvarajući pitanja o tome šta je to što „drži“ u opticaju neko moć/znanje, šta je to što ga uslovljava i čini mogućim; ne u smislu neke večne ili univerzalne pretpostavke poput aristotelovskih ili kantovskih kategorija, već bliže sociološkom, čak dirkemovski i fukoovski shvaćenom *pozitivitetu*. Genealogija cilja na „serije stvarnih formiranja diskursa“, na pozitivnost: „...ako je stil kritike učena neusiljenost, onda je narav genealogije srećni pozitivizam“ (prema Drajfus i Rabinov, 2017: 157).

Ukoliko predmetu pristupamo genealoški, mi postavljamo pitanje šta su granice i ograničenja onoga što je moguće reći, uraditi, saznati. Zato genealogija kao kritika polazi

od granica i uslova društvenosti, polazi od upitanosti nad lokalnim praksama i preispituje etablirane koncepcije moći/znanja i diskursa. Genealoška tehnika istraživanja pokušava da osvetli kontigenciju onoga što je uzeto zdravo-za-gotovo, ona „denaturalizuje” i destabilizuje konstrukte (Crowley, 2009), kategorije, uspostavljene veze diskursa i praksi, ostajući pri tome na liniji prepoznavanja istoričnosti društvenih pojava: „Svakoj epohi njena istina” (Ven, 2014: 120). Posledice su, kako i sam Fuko kaže, to da „kritika nije više potraga za formalnim strukturama koje imaju opštu vrednost, već je ona istorijsko istraživanje događaja koji su nas doveli do toga da se konstituišemo i prepoznamo kao subjekti onoga što činimo, mislimo, govorimo. U tom smislu ta kritika nije transcendentalna...”; „Ta je kritika genealoška utoliko što iz onoga što jesmo neće dedukovati ono što nam je nemoguće činiti, odnosno saznati, nego će iz slučajnosti koja nas je načinila onim što jesmo, izvući mogućnost da više ne budemo ono što jesmo, ne činimo ono što činimo, odnosno ne mislimo ono što mislimo” (Fuko, 2010: 428).

Konačno, genealoška kritika je višestruka: ona je kritika i na metodološkom i na epistemološkom nivou. Koncepcije istine i znanja su proizvodi moći – to je moguće tvrditi i dokazati samo iz okvira genealoške analitike. Fuko je posebno bio zainteresovan za problematiku i povezanost tehnologija moći i znanja, što nije bilo moguće objasniti isključivo proučavajući arheološke slojeve „nataloženog” govora, već ispitujući *prakse* u kojima je moć/znanje artikulisano.

**Implikacije genealogije kao interpretativne analitike.** Genealoško istraživanje ili genealoška analitika je značajna u kontekstu društveno-naučnih, kvalitativnih istraživanja utoliko što redefiniše problematiku moći i znanja, označavajući i ukazujući na *diskontinuitete*, „epistemološke slomove” ili nedostatke konvencionalnih teorizacija. Za genealoga „nema fiksiranih suština, nema dubinskih zakona, nema metafizičkih konačnosti. Genealogija traži diskontinuitete gde drugi nalaze kontinuirani razvoj”; ona je zato tip *interpretativne analitike* odnosa *moći, istine i tela*, kako pišu Drajfus i Rabinov (2017).

Uprkos razlikama u pristupu i istraživačkim metodama (tehnikama), kvalitativni istraživači u društvenim naukama su uglavnom zainteresovani za značenje društvenih pojava (Vilig, 2016: 35). Drugim rečima, kvalitativna istraživanja fokusirana su na prakse, na ono što ljudi rade i to kako se ljudi nose sa određenim situacijama. Dakle, to je pre svega bavljenje „kvalitetom i teksturom iskustva”, a ne toliko analiza uzročno-posledičnih odnosa (Vilig, 2016: 35). U tom smislu se genealoška analitika kao *tip interpretacije* približava kvalitativnoj metodologiji. Genealoška analitika je objašnjenje koje „izbegava potragu za dubinom. Umesto toga, ona traga za površinom događaja, sitnim detaljima, manjim pomeranjima i suptilnim konturama” (Drajfus i Rabinov, 2017: 159). Ona je „iza hermeneutike” jer se ne bavi razumevanjem, već tumačenjem, koje nije „otkrivanje skrivenog značenja” pojava (Drajfus i Rabinov, 2017: 160), već pre objašnjenje odnosa sila koji se ispoljavaju u određenim događajima. Ukoliko se fokusira na tumačenje značenja i objašnjenje, genealoška analitika ima za cilj da objasni kako društveni akteri koji stvaraju značenje, mogu da doprinesu „nekoj složenijoj strateškoj situaciji u datom društvu” (Drajfus i Rabinov, 2017: 233). Tako na primer, Drajfus i Rabinov nalaze da



bi samo interpretativna analitika poput Fukoove, mogla, bar retroaktivno, da razume „kako je kontrakturni pokret obuhvaćen i naveden da služi upravo onim trendovima u kulturi kojima se suprotstavljao“ (isto, 233). I dalje, genealoška analitika treba da je u stanju da objasni na koji način su ljudska bića postala i neka vrsta objekata i subjekata, odnosno načine stvaranja modernih pojedinaca *kao* subjekata i *kao* objekata. Poput analitike diskursa, genealoška analitika objašnjava događaje i iskustva, uzimajući za predmet rečeno, urađeno, napisano (govor, prakse, tekstove), kao i „komentare“, sa ciljem ponovnog otkrivanja „značenjâ i istinâ iz naše svakodnevne prakse ili iz prakse iz drugog doba ili kulture“ (Drajfus i Rabinov, 2017: 25).

Takođe, metodološka i epistemološka produktivnost genealoške analitike ogleda se u sledećem. U pitanju je *istraživačka strategija* koja znači uvažavanje istorijske perspektive društvenih pojava. Dalje, u pitanju je *istraživački metod* koji se odnosi na *način objašnjavanja* društvenih pojava koji drugim rečima predstavlja *intrinzičnu kritiku sadašnjosti* (Crowley, 2009). To je pre svega zbog usmerenosti na *odnose moći*, koji „rade“ ili *presecaju* prostor, pojedince, porodice, društvene grupe, institucije, istovremeno ograničavajući i omogućavajući *pojavlivanje* različitih praksi, subjektiviteta, istina, diskursa... Moć je utoliko *relacionalna* pojava koja se pojavljuje kroz *mnoštvo* praksi i odnosâ koje genealoška analitika istražuje, ne samo da kako bi ih dovela u pitanje, već da bi objasnila „produktivnost“ istorije, moći i *mnoštva*.

Konačno, genealošku analitiku možemo posmatrati i kao *veštinu kritike* koja za cilj ima da *razotkrije* odnose moći, znanja i konstituisanja savremenih subjekata, pomoću konceptualnih alata i terminologije (moć/znanje, diskurzivne prakse, itd.) koje je kao legat svog istraživačkog rada društvenim naukama ostavio Mišel Fuko.

Ključne reči: *genealogija, kritika, interpretativna analitika, kvalitativna metodologija, Mišel Fuko*



## Literatura

- Crowley, U. (2009). Genealogy, method. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International Encyclopedia of Human Geography*, pp. 341-344. Amsterdam: Elsevier.
- Drajfus, H. L. i Rabinov, P. (2017). *Mišel Fuko: iza strukturalizma i hermeneutike*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Elden, S. (2003). Reading genealogy as historical ontology. In A. Rosenberg, & A. Milchman (Eds.), *Foucault/Heidegger: Critical encounters*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1988). The Political Technologies of Individuals. In Luther, H.M, Gutman, H. and Hutton, P.H. (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, 145-162. The University of Massachusetts Press.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati: rođenje zatvora*. Beograd: Prosveta.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fuko, M. (2006). *Istorija seksualnosti: volja za znanjem*. Loznica: Karpos.
- Fuko, M. (2009). *Rađanje klinike: arheologija medicinskog opažanja*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Fuko, M. (2010a). O načinima pisanja istorije. U M. Kozomara (prir.). *Mišel Fuko – Spisi i razgovori*, str. 7-29. Beograd: Fedon.

- Fuko, M. (2010b). Niče, genealogija, istorija. U M. Kozomara (prir.). *Mišel Fuko – Spisi i razgovori*, str. 59-89. Beograd: Fedon.
- Fuko, M. (2010c). Povodom genealogije etike: pogled na rad u toku. U M. Kozomara (prir.). *Mišel Fuko – Spisi i razgovori*, str. 352-384. Beograd: Fedon.
- Fuko, M. (2010d). Istina i moć. U M. Kozomara (prir.). *Mišel Fuko – Spisi i razgovori*, str. 140-168.
- Fuko, M. (2013). *Istorija ludila u doba klasicizma*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Haddad, S. (2020). Examining Genealogy as Engaged Critique. *Foucault Studies*, 28: 4-9.
- Koopman, C. (2013). *Genealogy as Critique: Foucault and the Problems of Modernity*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Marinković, D. i Ristić, D. (2016a). Fuko u 'Holu ogledala': geoepistemološko istraživanje. U *Ogledi iz geoepistemologije*, 35-71. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Marinković, D. i Ristić, D. (2016b). Od genealogije ka geoepistemologiji. U *Ogledi iz geoepistemologije*, 101-125. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Ven, P. (2014). *Fuko: kao mislilac i kao čovek*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.

# RADIONICE



# METODOLOGIJA ZA ANALIZU AGONISTIČKOG SOPSTVA I PODSTICANJE NJEGOVE PROMENE

**Vladimir Džinović\***

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

Refleksivni domen osobe, lokovsko sopstvo, tradicionalno se smatra jedinstvenim, samosadržavajućim središtem svesti, koje poseduje i autonomnu moć da deluje u svetu oko sebe (Geertz, 1983; Locke, 1690/1999; Sampson, 1985). Ovakav model sopstva snažno će uticati na autore koji su odlučujuće oblikovali psihologiju ličnosti u XX veku (na primer, Adler, 1924/2014; Erikson, 1968/1994; McAdams, 1985; Rogers, 1951). Iako se u savremenom diskurzivnom pristupu tretira kao socijalna konstrukcija, sopstvu se i dalje pripisuje funkcija pred-iskustvenog ujedinitelja psihičkih procesa i funkcija u celovitost koja je prisutna u iskustvu kao osećaj nečije jednosti sopstvenog bića (Harré, 1998). Međutim, pojedini autori počinju da ukazuju na to da koncept ljudske subjektivnosti u kome se insistira na skladu uspostavljenom kroz centralizovani poredak odražava vrednosni ideal zapadnih društava, pa je prema tome kulturno i istorijski situirana pojava (Sampson, 1989). Ovakve kritike utiru put za snažniji uticaj argumenata koji dolaze iz tri različite tradicije, Džemsovog pragmatizma (James, 1890/1983), Bahtinove polifonije (Bahtin, 1967) i socijalnog konstrukcionizma (Gergen, 1991; 2009). Zajedničko za sve njih je uverenje da je sopstvo decentralizovano, otvoreno, socijalno zasnovano, dinamično, promenljivo i kontekstualizovano. Najsnažniju sintezu doživeće ove ideje u teoriji dijaložkog sopstva (Hermans & Kempen, 1993).

Jasno je da stanovišta o multiplom sopstvu „postavljaju isprekidanu liniju“ između sopstva i sveta socijalnih praksi, jer je teško reći gde društvene institucije i rituali prerastaju u „unutrašnje“ mehanizme ustrojavanja sebe i samo-regulisanja. Stoga čudi to da se zanemaruje ili pak smatra negativnom jedna od ključnih odlika dinamike socijalnih odnosa kada se konceptualizuju i analiziraju odnosi unutar sopstva, a to je moć. Na primer, kada Gergen ukazuje na multifreničnost sopstva zasićenog raznovrsnim glasovima iz prošlih socijalnih odnosa, on ističe da neki glasovi pobeđuju svojom argumentacijom druge glasove, ali ostaje „slep“ za podležnu društvenu dinamiku borbe za moć koja dovodi do toga da su neki glasovi ubedljiviji i da imaju privilegovan status u odnosu na druge glasove. Hermans nudi model sopstva kao demokratske zajednice, koja teži da prevaziđe odnose dominacije i zameni ih jednakim pravom svih glasova da se čuju i budu uvaženi. Tako se previđa konstitutivna uloga borbe za moć u proizvođenju doživljaja ljudske subjektivnosti, na koju je svojevremeno snažno ukazao Mišel Fuko (Foucault, 1979; 1982). Prema ovom autoru, najznačajniji pozitivni efekat moći jeste nastanak diskursa koji predstavljaju sredstva operacionalizacije individualizujuće funkcije moći, na način da proizvode mnoštvo subjektivizacija. U pitanju su svojevrsni položaji za

\* Email: v.dzinovic@gmail.com

oblikovanje i artikulaciju ljudske subjektivnosti u diskursu, koje mogu da zauzmu pojedinačna tela. Otelotvorenjem tih „upražnjenih mesta“ (Foucault, 1972) omogućeno je pripisavanje psiholoških karakteristika, dispozicija i potencijala pojedincima kao spolja opažljivim entitetima (videti takođe Strawson, 1959/2003). Uzimajući u obzir fukoovsko stanovište o subjektivnosti i moći, definisali smo sopstvo kao *stratešku situaciju susreta mnoštva pozicija subjektivnosti koje se međusobno bore za premoć* (Džinović, 2020). Predlažemo da se nazove *agonističko sopstvo*, prema grškoj reči ἀγών, koja označava borbu, a to je pogodna metafora za naše razumevanje multiplog selfa. Time hoćemo da istaknemo da je sopstvo *događaj* strateškog odmeravanja snaga između više personalizovanih položaja kojima je pridat glas, a ne struktura unutar nervnog sistema pojedinca; da postoji stalna tenzičnost između ovih položaja i da je najvažnija odlika dinamike sopstva suprotnost između dominacije i otpora, a ne tendencija ka koherentnosti i homeostazi; konačno, da se sopstvo može poistovetiti sa trenutnim, istorijski i kulturno kontekstualizovanim ishodom strateške situacije, što znači da je kontigentno, promenljivo i otvoreno za zasićivanje novim glasovima društvenog okruženja.

U nastavku će biti predstavljena metodologija agonističkog sopstva (Džinović, 2020), koja je inspirisana konstruktivističkom tehnikom rologram (Stojnov & Pavlović, 2009; Stojnov & Procter, 2012). U fazi prikupljanja podataka primenjuje se polustrukturisani intrevju, čija procedura omogućuje mapiranje više različitih glasova koji konstituišu nečiji doživljaj sebe, kao i opis odnosa između tih glasova, sa posebnim naglaskom na odnose moći. Postupak podrazumeva sledeće korake: 1) intervjuisani se podstiče da različita lična razmišljanja, doživljaje, iskustva i postupke u vezi sa određenom temom (na primer, profesionalnim identitetom) personifikuje kao likove ili glasove. Ova instrukcija može biti u sledećoj formi: „Predlažem da svoja različita razmišljanja o sebi kao nastavnici zamislite kao metaforične glasove ili likove, koji različito gledaju na nastavu, ulogu nastavnika, učenike i tako dalje“; 2) imenuju se glasovi i ispisuju kratki narativi koji odražavaju njihovu ključnu ideološku poziciju. Na primer: „Molim Vas da izlistamo te različite glasove. Krenimo od onog koji je u ovom trenutku najglasniji ili najprisutniji. Kako biste ga nazvali? Šta poručuje taj glas, koja je njegova priča, njegov osnovni pogled na Vas kao nastavnicu ili nastavnu praksu? Molim Vas da to zapišete u formi kratkih rečenica na papiru“; 3) intervjuisani se podstiče da u nekim od razmišljanja i poruka „prepozna“ glasove značajnih drugih, kao što su roditelji ili kolege, te da njima dopune repertoar glasova. Na primer: „Sada razmislite o porukama najznačajnijih drugih u Vašem životu, koje se tiču Vas kao nastavnice, nastavničke profesije, odnosa prema učenicima i slično. Takođe ih imenujte kao glasove koji mogu učestvovati u unutrašnjem razgovoru o Vama kao nastavnici i zapišite njihovu osnovnu priču ili perspektivu“; 4) intervjuisani opisuje odnose između elicitiranih glasova, uzimajući u obzir dimenzije dominacije spram marginalizovanosti i saradnje spram suprotstavljanja. Primeri pitanja koja se mogu postavljati u ovom koraku su: „Da li neki glas dominira? Ko je najglasniji? Ko ima glavnu reč? U kojim situacijama? Koji glas mu se najviše suprotstavlja i šta mu poruči? Koji glasovi saraduju i u kojim situacijama? Sa kojim glasom se najviše identifikujete? Koji bi bio glas koji je suprotan njemu, podriva ga? Koji glas saraduje

ili pomaže glasu sa kojim se identifikujete?" U analizi podataka kombinovali smo višestruku i komparativnu (cross-case) studiju slučaja, unutar koje je sprovedena deduktivno-induktivna tematska analiza. Najpre smo krenuli od teorijskih kategorija dominacije, otpora, sukoba i saradnje, da bismo ih „rastvorili“ u niz induktivnih kategorija. Primeri tih kategorija su: 1) funkcije glasova, sa potkategorijama ideolog, facilitator, nelegitimizovani facilitator, izvršitelj, procesni modifikator, naknadni evaluator; 2) oblici sprovođenja moći, sa potkategorijama dominacija, premoć, otpor; 3) taktike vršenja moći, sa potkategorijama legitimizovanje, delegitimizovanje, pozicioniranje, odnos uloge, pozivanje na sržnu argumentaciju i ventrilokizam; 4) odnosi između glasova, sa potkategorijama sukob, timski odnos, produktivna tenzija, kritičko prihvatanje i saradnja. Za neke od induktivnih kategorija smo upotreбили koncepte iz analitike moći (Foucault, 1979) – na primer, taktika, diskurzivne psihologije (Davies & Harré, 1990) – kao što je pozicioniranje i psihologije ličnih konstrukata (Kelly, 1955) – na primer, odnos uloga. Na primeru analize nastavničkog profesionalnog doživljaja sebe biće demonstrirana primena ove metodologije. Takođe, biće demonstrirana njena primena u psihoterapijskoj praksi, kao kontekstu u kome može poslužiti kao heurističko sredstvo za podsticanje promene u dinamici ličnosti. Konačno, osvetliće se multidisciplinarnost predstavljenog teorijsko-metodološkog okvira, koja se ogleda u tome što se primenjuju koncepti iz psihologije ličnosti, filozofije i društvene teorije zarad kreiranja interpretativne matrice koja će dobro objasniti empirijske podatke.

Ključne reči: *multiple sopstvo, moć, intervju, doživljaj sebe, psihoterapija*



## Literatura

- Adler, A. (1924/2014). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. Routledge.
- Bahtin, M. (1967). *Problemi poetike Dostojevskog*. Nolit.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Džinović, V. (2020). The Multiple Self: Between Sociality and Dominance. *Journal of Constructivist Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1805063>
- Erikson, E. H. (1968/1994). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1979). *The history of sexuality: Volume 1: An introduction*. Pantheon Books. <https://doi.org/10.1086/ahr/84.4.1020>.
- Foucault, M. (1982). Afterword: The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–226). Harvester Wheatsheaf.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Basic Books.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Harré, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. SAGE Publications Ltd.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.

- James, W. (1890/1983). *The principles of psychology*. Harvard University Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton.
- Locke, J. (1690). /1975). *An essay concerning human understanding*. Oxford University Press.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. Guilford Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Houghton Mifflin Company.
- Sampson, E. E. (1985). The decentralization of identity: Toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 40(11), 1203–1211. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.11.1203>
- Sampson, E. E. (1989). The Deconstruction of the Self. In J. Shotter & K. J. Gergen (Eds.), *Texts of Identity* (pp. 1-19). SAGE Publications Ltd.
- Stojnov, D. & Pavlović, J. (2009, December 15-16). *Spying on the self: The constructivist rologram techniques as a tool for coaching relational selves*. [Paper presentation] British Psychological Society 2nd European Coaching Psychology Conference, London, UK.
- Stojnov, D. & Procter, H. (2012). Spying on the self: Reflective elaborations in personal & relational construct psychology. In M. Giliberto, C. Del'Aversano & F. Velicogna (Eds.), *PCP and Constructivism: Ways of Working, Learning and Living* (pp. 9-24). Libri Liberi.
- Strawson, P. F. (1959/2003). *Individuals: An Essay in Descriptive Metaphysics*. Routledge.

## KOLEKTIVNI RAD SEĆANJA

**Ana Đorđević\***

*Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Univerzitet u Beogradu*

**Biljana Stanković**

*Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Teorijske osnove i poreklo pristupa.** Kolektivni rad sećanja je kritičko-diskurzivna metodologija koja se zasniva na kolektivnoj analizi ličnih zapisanih sećanja (Onyx & Small, 2001). Nju je osamdesetih godina prošlog veka razvila grupa autorki iz Nemačke, predvođena sociološkinjom Frigom Haug, koje su formirale *Frauenformen* i pisale za marksistički časopis *Das Argument*. Tema njihovog projekta bila je istraživanje seksualne socijalizacije žena, na osnovu analize svakodnevnih životnih praksi i življenog iskustva kroz koje telo žena postaje seksualizovano (Haug et al., 1987). Krajnji ideal takvog istraživanja bio bi emancipacija i oslobođenje žena u odnosu na opresivne obrasce patrijarhalnog društva, kroz prikazivanje toga kako se individualno iskustvo i identitet konstituišu u diskursima koji su u isto vreme konstitutivni za postojeći socijalni poredak. Projekat je nastao kao odgovor na nezadovoljstvo tog kolektiva žena dominantnim teorijama socijalizacije u sociologiji i psihologiji, kroz kritiku strukturalističkih i determinističkih objašnjenja ljudske subjektivnosti s jedne, i individualističkih objašnjenja s druge strane. Marksizam je takođe podvrgnut kritici, zbog neprepoznavanja ženskog iskustva i rada u domaćinstvu (eng. *domestic work*) kao posebnog oblika društvene proizvodnje, na kojoj se temelji reprodukcija društva. Pomenuti pravci najviše su kritikovani zbog objektivizacije žena u ovim disciplinama, kao i zanemarivanja učešća žena u socijalizacijskim praksama. Drugim rečima, prema ovim teoretičarkama, žene takođe reprodukuju društvo koje ih potlačuje (patrijarhalno, heteronormativno), time što nereflektovano prisvajaju norme i učestvuju u praksama kojima su potlačene. Friga Haug ovaj proces naziva *subjektifikacijom* i definiše ga kao „proces kojim pojedinci ugrađuju sebe u društvene strukture koje oni svesno ne određuju, ali kojima se podređuju“ (Haug et al., 1999: 59). Drugim rečima, mi aktivno prisvajamo socijalne strukture i odnose, „nosimo ih, osmišljavamo ih, zaplićemo se u njima, i kroz to postajemo ko smo“ (Stephenson, 2005: 35). Procesi socijalizacije i subjektifikacije su uzajamni.

U knjizi *Female Sexualization* (1987), u kojoj je kolektivni rad sećanja prvi put predstavljen, Friga Haug i njene saradnice socijalizaciju žena nazivaju „svakodnevnim treningom u normalnosti“ (p. 96). Nasuprot tome, rad sećanja možemo nazvati *treningom u odupiranju normalnosti ili denormalizaciji*, kroz učešće u zajedničkom projektu sa ciljem postizanja svesti o procesima koji su oblikovali nas i naše znanje o sebi. Tokom rada sećanja,

\* Email: ana.djordjevic@instifdt.bg.ac.rs



identitet koji smo makar donekle stabilizovali tokom dosadašnjeg životnog iskustva (i koji doživljavamo autentično svojim), i to prisvajanjem diskurzivnih obrazaca koji nas regulišu (znakova, rituala, praksi), postaje vidljiv kao konstruisan, i prestaje da bude toliko esencijalan, prirodan i dragocen.

Rad sećanja tako preispituje načine na koje su diskurzivne prakse zajednice oblikovale naša iskustva i samorazumevanje, kroz analizu društvenih mehanizama njihove produkcije i regulacije. Tim mehanizmima pristupa se kroz pisanje i analizu ličnih sećanja, koja predstavljaju evidenciju o procesima naše konstrukcije i samokonstrukcije (Crawford et al., 1992; Haug et al., 1999). Ona su tragovi naše socijalizacije, koji ne podrazumevaju neminovnost toga ko smo sada, jer je prošlost podložna rekonstrukciji (Kaufman et al., 2008). Ipak, svaki događaj, pogotovo važni i izuzetni događaji, ostvaruju svoj uticaj na naše *sada*, ne kao determinante, već kao delovi slagalice, ili zupčanici, bez čije uloge u celini naših ličnosti ne bismo bili to što osećamo da jesmo. Rad sećanja, stoga, ne znači prosto prisećanje, već aktivno upravljanje i nošenje sa prošlošću. Sećanje se ne fiksira tokom rada sećanja; ono se oživljava, promišlja, dekonstruiše, transformiše.

Važan aspekt kolektivnog rada sećanja je pitanje odnosa između iskustva i teorije. Znanje koje se proizvodi tokom rada sećanja je konkretno, situirano i zasnovano na življenom iskustvu, u skladu sa feminističkom kritikom tradicionalne muške epistemologije, zasnovane na distanci, objektivnosti i kontroli (Harding, 1991). Rad sećanja je iskustven i samoreferencijalan, jer u njemu koristimo sopstveno iskustvo za analizu i ta analiza se povratno reflektuje na nas (Hamm, 2018). Iskustvo je istovremeno osnova saznanja i osnova izgradnje teorije (Barber et al., 2016; Haug et al., 1999), budući da se kroz sopstveno iskustvo jedino može razumeti i tumačiti tuđe (Kaufman et al., 2008).

**Premise i pretpostavke rada sećanja.** Osnovne premise kolektivnog rada sećanja su da su subjekat i objekat istraživanja jedno i da je istraživanje kolektivni projekat (Haug et al., 1999). Istraživač nije izuzet iz učestvovanja u istraživanju, i on zajedno sa drugim učesnicima podvrgava svoje sećanje i iskustvo kolektivnoj analizi. Svaka faza istraživanja, od osmišljavanja teme do teorijske interpretacije nastalih tema, kolektivno se sprovodi, kroz učešće svih učesnika kao istovremeno subjekata i objekata istraživanja (Crawford et al., 1992).

Osnovne pretpostavke rada sećanja (Haug, 2008) su:

1. *Konstruisanje ličnosti.* Ljudi aktivno konstruišu sebe u već postojećim socio-kulturnim okvirima, što znači da pripisuju značenje sebi i sopstvenoj prošlosti u nastojanju da se orijentišu u sadašnjim i budućim mogućnostima.
2. *Tendencija za eliminacijom kontradikcija.* U konstruisanju sebe ljudi teže da izostave sve ono što se ne uklapa, što je kontradiktorno, čudno, i što ne podržava njihovu verziju sebe u sadašnjem trenutku.
3. *Konstruisanje značenja.* Proces konstruisanja značenja o svetu i ljudima oko sebe, kao i o sebi odvija se neprekidno kroz jezik, gestove i ponašanje.

4. *Političnost jezika.* Jezik nije neutralno kulturno oruđe koje ljudi slobodno koriste u nastojanjima da razumeju sebe i socijalni svet, već je u jezicima koje koristimo najčešće sadržana dominantna normalnost, kao normativni okvir koji govori kroz nas i reguliše proces konstruisanja značenja.

**Faze istraživanja.** Okupljena grupa za rad sećanja ne bi trebalo da bude prevelika, kako bi svako dobio priliku da govori i doprinosi diskusiji i zajedničkim odlukama. Upotreba metodologije se uglavnom prilagođava potrebama samog kolektiva, kao i specifičnosti odabrane teme. Načelno, istraživanje prolazi kroz tri faze (prema Haug, 2008):

1. Definisane teme istraživanja i formulisanje istraživačkog pitanja
2. Pisanje sećanja i kolektivna analiza sećanja
3. Dalja teoretizacija i povezivanje sa širom teorijskom građom.

Prva faza sprovodi se u formi fokus grupe, gde okupljeni kolektiv diskutuje na opštem nivou jednu temu oko koje su se usaglasili. Ova faza za cilj ima da se uvidi kakvi to diskursi dominiraju u polju konstituisanja te teme, na koji način se o njoj uobičajeno govori, šta se čini kao stvar „zdravog razuma“ kada je ta tema u pitanju. Potom, kolektiv odlučuje o temi ili okidaču za pisanje sećanja, koji treba da prevedu temu iz nivoa opšteg i podrazumevanog znanja, u podsećanje na partikularnu situaciju koju je svako od učesnika imao u svom iskustvu. Nakon usaglašavanja oko teme sledi zajedničko ili odvojeno pisanje sećanja. Pisanje sećanja podrazumeva ciljanu aktivnost usmeravanja sopstvene svesti na iskustvo koje se desilo u prošlosti i zapisivanje tog iskustva kao da se dešava nekom drugom, kako bi se uspostavila distanca u odnosu na sebe sada. Ta distanca sa jedne strane otvara mogućnost da se sačuvaju kontradikcije i ambivalentnost koji karakterišu sva naša iskustva, ali koji se po pravilu gube tokom naknadnih autobiografskih rekonstrukcija i narativizacija, a sa druge strane omogućavaju autorima sećanja da na ravnopravan način sa ostalim sa-učesnicima i ko-istraživačima učestvuju u kolektivnoj analizi sećanja (Haug et al., 1999). Uputstva za zapisivanje sećanja za cilj imaju uviđanje svih konstitutivnih elemenata koji doprinose konstrukciji ličnog iskustva, i što lakši pristup analizi tih elemenata. Zbog toga, treba prizvati i zapisati:

1. *sećanje na specifično iskustvo, scenu, situaciju*
2. *u trećem licu jednine*
3. *sa što više detalja i opisa*
4. *sa ograničenjem na jednu kucanu stranu.*

Nakon ove faze sledi kolektivna dekonstrukcija svakog od zapisanih sećanja ponaosob, kroz analizu osnovnog značenja i teme teksta, kao i jezičkih elemenata: reči koje se odnose na radnje, osećanja, motive glavnog aktera, druge aktere, praznine i kontradikcije u tekstu, i jezičke specifičnosti ili neobične elemente u tekstu. Potom sledi analiza konstrukcije Ja glavnog aktera (i autora) teksta, kao i konstrukcije Drugih u tekstu, koje su zasnovane na prethodnom nivou analize. Na kraju se razmatra novo značenje i nova tema teksta, na osnovu čitave analize i

načina na koje je glavni akter konstruisan.

Najzad, analize različitih sećanja se međusobno porede i uvezuju u već postojeću teorijsku građu, gde na specifičan način doprinose razumevanju odnosa između društveno proizvedenog ličnog iskustva i teorijskih konstrukcija.

**Zaključak.** Kolektivni rad sećanja predstavlja participatornu, angažovanu metodologiju sa emancipatorskim nastojanjima. Kritička refleksija koja prati analizu svakog sećanja omogućava učesnicima da svoje iskustvo sagledaju u novom svetlu, a poređenje sa tuđim sećanjima dopušta uviđanje različitih mogućnosti konstrukcije i samokonstrukcije (Crawford et al., 1992). Ova metodologija može se koristiti za različite svrhe (naučne, obrazovne, za podizanje svesti i sl.), kao oruđe za učenje i razvoj (Hamm, 2018). Projekat zasnovan na kolektivnom radu sećanja može trajati godinama i baviti se različitim temama i konstrukcijama jednog domena, poput seksualnosti, starenja, rodnosti, roditeljstva itd.

Ključne reči: *kolektivni rad sećanja, feminizam, angažovana metodologija, emancipacija*



## Literatura

- Barber, R., Blake, V., Hearn, J., Jackson, D., Johnson, R., Luczynski, Z., & McEwan, D. (2016). *Men's Stories for a Change*. Champaign, IL: Common Ground Publishing.
- Crawford, J., Kippax, S., Onyx, J., Gault, U., & Benton, P. (1992). *Emotion and Gender: Constructing Meaning from Memory*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Hamm, R. (2018). Collective Memory-Work – a Method Under the Radar? *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 7 (2), 118-124.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Haug, F. (2008). Memory work: a detailed rendering of the method for social science research. In A. E. Hyle, M. S. Ewing, D. Montgomery, & J. S. Kaufman (Eds.) *Dissecting the Mundane: International Perspectives on Memory-work*, pp. 21-41. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Haug, F., Andresen, S., Bünz-Elfferding, A., Hauser, K., Lang, U., Nemitz, B., Niehoff, E., Prinz, R., Rätzsel, N., Tomas, C. (1987), *Female Sexualisation*, London, New York: Verso.
- Haug, F., Andresen, S., Bünz-Elfferding, A., Hauser, K., Lang, U., Laudan, M., et al. (1999). *Female Sexualization 2nd Ed.* (E. Carter, Trans.). London: Verso Books.
- Kaufman, J. S., Ewing, M. S., Montgomery, D., & Hyle A. D. (2008). Philosophy and overview of memory-work. In A. E. Hyle, M. S. Ewing, D. Montgomery, & J. S. Kaufman (Eds.) *Dissecting the Mundane: International Perspectives on Memory-work*, pp. 3-20. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Onyx, J. & Small, J. (2001). Memory-work: The method. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), 773-786.
- Stephenson, N. (2005). Living history, undoing linearity: memory-work as a research method in the social sciences, *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (1), 33-45.



**DEO I**  
**TRANSDISCIPLINARNOST**



# TRANSDISCIPLINARNOST KAO PUT KA REŠAVANJU GLOBALNIH PROBLEMA: ZAŠTO NEMA MESTA ZA „DRUŠTVENJAKE“?

**Nataša Simić\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Tijana Nikitović**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Rešavanje globalnih problema poput siromaštva, nejednakog pristupa obrazovanju i zdravlju, klimatskih promena i ratova zahteva holistički pristup i transdisciplinarnost (Choi & Pak, 2006). Naučnici na početku karijere izdvajaju se kao ključni akteri u uspostavljanju transdisciplinarnosti (Benesh et al., 2015; Bridle et al., 2013). Međutim, oni su često suočeni sa kontradiktornim zahtevima, poput težnje ka izvrsnosti, ali i inkluzivnosti; uskoj specijalizaciji i uticajnosti u užim naučnim krugovima, ali i angažovanju u transdisciplinarnim timovima (Global Young Academy, 2019; Moore et al., 2018). Uz to, prisutne su predrasude prema učesnicima u transdisciplinarnim istraživanjima kao manje “vrednim” i stručnim u odnosu na naučnike koji se strogo “drže” svoje discipline (Moore et al., 2018).

U uspostavljanju transdisciplinarnosti uticaj naučnika iz oblasti društvenih i humanističkih nauka (na dalje DH nauke) ostaje zanemarljiv. Neki autori razlog nalaze u tome da su DH nauke, za razliku od prirodnih, tehničkih, inženjerskih nauka i matematike (na dalje STEM) značajno konzervativnije, držeći se čvrsto definisanih granica svojih disciplina (Savage, 2015). Drugi autori veći naglasak stavljaju na faktore koji otežavaju vidljivost i uticaj DH nauka, poput problema sa finansiranjem istraživanja (Benneworth & Jongbloed, 2010), kao i manje prilika za mobilnost (Goastellec & Pekari, 2013). Takođe, procenat žena u DH naukama značajno je veći nego u STEM disciplinama (Goastellec & Pekari, 2013), što pred naučnice iz ovih oblasti postavlja dodatne izazove. Položaj žena u akademiji je nepovoljniji usled, između ostalog, veće izloženosti diskriminaciji, ograničenijeg pristupa opremi, manje mentorske podrške i mogućnosti za umrežavanje i napredovanje, a većeg angažovanja u administrativnim poslovima (e.g. Blagojević, 2005; Hill et al., 2010; House of Commons, Science and Technology Committee, 2014; Simić et al., 2019; Sonnert & Fox, 2012).

**Cilj istraživanja.** U ovom radu fokusirale smo se na međunarodnu organizaciju koja okuplja naučnike na početku karijere radi rešavanja problema od značaja za nauku, društvo i politike – Global Young Academy (GYA). Od svog osnivanja 2010. godine ona okuplja pre

\* Email: nsimic@f.bg.ac.rs

svoga naučnike iz STEM oblasti, da bi se broj predstavnika DH nauka povećao poslednjih godina\*. Naš cilj bio je da istražimo mišljenja aktuelnih članova GYA o položaju naučnika iz oblasti DH nauka unutar organizacije, odnosno o tome iz kojih razloga su oni podzastupljeni u odnosu na kolege koji se bave STEM disciplinama.

**Metod.** Istraživanje je sprovedeno tokom proleća 2020. godine. Na adrese svih aktuelnih članova GYA (200 adresa) elektronskom poštom postavljeno pitanje: „Prema Vašem iskustvu i mišljenju, koji su glavni razlozi zbog kojih su mladi naučnici iz oblasti društvenih i humanističkih nauka podzastupljeni u GYA i sličnim organizacijama?“. Naglašeno je da je istraživanje dobrovoljno i da se pri prikazu rezultata istraživanja neće navoditi lični podaci učesnika.

Analizirani su svi prispeli odgovori – ukupno od 15 učesnika, od toga sedam žena (od kojih je jedna iz STEM oblasti) i osam muškaraca (od kojih su petorica iz STEM oblasti) iz 14 različitih zemalja (npr. Australija, Brazil, Izrael, Južna Afrika, Kina, Nemačka).

Pomoću softvera MAXQDA odgovore smo analizirale tehnikom tematske analize (Vilg, 2016), pri čemu su kodna šema i glavne teme razvijeni induktivno. Najpre je jedna autorka izvršila preliminarnu analizu odgovora, nakon čega su kodovi i teme revidirani kroz zajedničku analizu materijala. Teme se odnose na razloge koje učesnici opažaju kao odgovorne za podzastupljenost naučnika iz oblasti DH nauka u GYA-a i sličnim organizacijama. Pored samih tema, analiziran je i dominantan stav učesnika prema predmetu istraživanja, te kakav odnos zauzimaju u vezi sa podzastupljenošću naučnika iz oblasti DH nauka.

**Rezultati i diskusija.** Tematskom analizom utvrđeno je pet glavnih tema koje uključuju podteme prikazane u Tabeli 1.

**Tabela 1.** Zastupljenost tema i podtema u razlozima za disproportciju „društvenjaka“

Glavna tema	Podteme	Frekvencija odgovora
Odlike nauke i naučne zajednice „društvenjaka“	<i>(ne)definisanaost predmeta, manja umreženost istraživača, zavisnost od konteksta, zavisnost od kulture, jezička barijera, dominantnost žena u društvenim naukama, bavljenje praksom</i>	36
Odnos prema naučnoj zajednici „društvenjaka“	<i>slabija reputacija, manji uticaj na društvo, manjak finansija, rizičnija grupa</i>	19
Kriterijumi za uključivanje u organizaciju	<i>kriterijum izvrsnosti, teškoće u definisanju indikatora ravnopravne zastupljenosti, potreba za drugačijim kriterijumima za procenu</i>	18
Percepcija organizacije GYA kao „kluba prirodnjaka“	<i>Inicijalno veći broj „prirodnjaka“, „efekat grudve“ u selekciji</i>	9
Samoisključivanje	<i>manjak samopouzdanja, smatraju da nisu konkurentni, manjak interesovanja</i>	7

\* Prema podacima koje je izvršni direktor GYA dostavio za potrebe ovog istraživanja, među GYA alumni naučnicima ima 12 procenata naučnika iz oblasti DH nauka, dok među članovima odabranim 2020. godine taj procenat iznosi 26,5.

Najveći broj razloga u vezi je sa odlikama DH nauka, ukazujući na nešto već prepoznato u literaturi – „društvenjaci“ se čvršće drže svojih nauka (Savage, 2015), što je delom i posledica toga što su predmeti istraživanja kontekst-specifični i vrednosno obojeni („U humanističkim naukama i u nekim društvenim naukama mnogo toga zavisi od kulture, čak i od jezika, pa je teže uspostaviti globalnu zajednicu.“). U skladu sa literaturom (Benneworth & Jongbloed 2010; Goastellec & Pekari, 2013), utvđeno je i da se DH nauke opažaju kao manje isplative, te se u njih i manje ulaže. Usled toga su i prilike za mobilnost ređe, kao i mogućnost da se radom u internacionalnom timu produkuju „izvrсни“ radovi koji bi povratno unapredili reputaciju „društvenjaka“. Svesni odlika svoje nauke, toga da ih drugi opažaju kao manje vredne u odnosu na kolege iz STEM disciplina („Mnogi „prirodnjaci“ ne opažaju „društvenjake“ kao naučnike“), istovremeno opažaju GYA i slične organizacije kao „Klub prirodnjaka“, a baveći se društvenim aktivizmom ili privatnom sferom, „društvenjaci“ se „samoisključuju“, odnosno ne prijavljuju za članstvo („ljudi imaju utisak da njihova postignuća nisu globalno konkurentna te se prijavljuju u manjem broju“). S druge strane, kada se kandidati prijave za članstvo uprkos navedenim preprekama, oni se suočavaju sa problemima u vezi sa kriterijumima za selekciju. Naime, učesnici navode da postoje nejasnoće prilikom izbora kriterijuma koji mahom ne prepoznaju razlike u disciplinama i ne uvažavaju kontekst, već se pre svega baziraju na kriterijumu izvrsnosti.

Kada je reč o odnosu prema fenomenu podzastupljenosti „društvenjaka“, istakla su se četiri tipa odgovora. Njih možemo razlikovati prema stepenu uvida, odnosno osvešćenosti, kao i spremnosti da se preuzme odgovornost i angažuje radi podsticanja promene. Tako dva učesnika navode da ne znaju odgovor na pitanje „jer su prirodnjaci“. Ovaj tip odgovora može ukazati na minimalni nivo osvešćenosti i aktivizma. Više odgovora ukazuje na opažanje naučnika iz oblasti DH nauka kao „drugačijih“ – manje konkurentnih, manje umreženih i spremnih za saradnju oko kompleksnih problema, te i manje cenjenih, pri čemu se odgovornost za takvo stanje „prebacuje“ na same „društvenjake“. Uz to, četiri učesnika ističu da podzastupljenost postoji i u drugim organizacijama. Ovakav odnos u skladu je sa nekolicinom teorijskih koncepata – Fiskeova ih naziva „stereotipima prezira“ (Durante & Fiske, 2017; Fiske, 1998), naučnici iz oblasti obrazovanja „diskursom deficita“ prema kome je pojedinac „kriv“ za svoj neuspeh (Crowther, 2004; Kopecký, 2011; Swartz, 2017), a sociolozi i filozofi „legitimizacijom“ i „normalizacijom“ nejednakosti usled kulture individualizma (Foucault, 2007; Gijberts, 2002; Pease, 2011). Dakle, učesnici koji grade ovakav odnos prema fenomenu potvrđuju da on postoji, ali kako ga smatraju „normalnim“ i ne osećaju potrebu da menjaju „status quo“ (npr. „Naučna izvrsnost se izjednačava sa produktivnošću“, „Primenjujemo iste kriterijume za sve“). Treći tip odgovora odslikava osvešćenost o problemu i predlaganje da se po tom pitanju nešto treba uraditi, ukazujući na umereni nivo angažovanosti. Nalik njemu, četvrti tip ukazuje na visok nivo osvešćenosti, kao i izraženu angažovanost. Tako dva učesnika navode i konkretne aktivnosti koje su preduzeli (i njihove pozitivne efekte) kako bi se nejednakost smanjila.



Iako je reč o malom broju učesnika, primetna je tendencija da učesnici iz DH nauka daju elaborisanije dogovore koji ukazuju na viši nivo osvešćenosti i spremnosti da se angažuju u promeni praksi. I sama činjenica da je udeo naučnika iz STEM oblasti među našim ispitanicima značajno manji nego njihov udeo u organizaciji GYA, indirektno ukazuju na potencijalnu (ne) zainteresovanost za diskusije na ovu temu i (ne)osvešćenost po pitanju podzastupljenosti „društvenjaka“.

**Zaključci i implikacije.** Transdisciplinarnost u organizacijama poput GYA izostaje usled brojnih prepreka koje stoje na putu mladim naučnicima iz DH nauka, a koje su vezane za komercijalizaciju nauke, stereotype prema „društvenjacima“, samoisključivanje, kao i kriterijume za članstvo koji se prvenstveno baziraju na naučnoj izuzetnosti. Stoga je potrebno da se u organizacijama poput GYA pitanje nejednake zastupljenosti naučnika iz različitih oblasti prvo otvori (što smo iz odgovora učesnika zaključili da jeste slučaj), a onda i adresira. Potrebno je opšte podizanje nivoa „pismenosti o jednakosti“ (eng. *equity literacy*, Gorski 2016), kako u samim organizacijama, tako i u širim naučnim krugovima i među donosiocima odluka. Disproporcija se može smanjiti prilagođavanjem kriterijuma sa namerom da se poveća osetljivost na razlike među disciplinama (ali i na druge razlike), kao i boljim informisanjem svih potencijalno zainteresovanih, kroz društvene mreže, konferencije, publikacije i slično.

Ključne reči: *transdisciplinarnost, globalni problemi, društvene i humanističke nauke, mladi naučnici, tematska analiza*



## Literatura

- Benesh, E. C., Lamb, L. E., Connors, S. K., Farmer, G. W., Fuh, K. C., Hunleth, J., ... & Gehlert, S. J. (2015). A Case Study Approach to Train Early-Stage Investigators in Transdisciplinary Research. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.22545/2015/00071>
- Benneworth, P., & Jongbloed, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher education*, 59, 567–588. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9265-2>
- Blagojević, M. (2005). Ko sme da zna? Koncentrični krugovi isključivanja znanja. U M. Blagojević (Ur.) *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse* (II tom), 39–55. Beograd: Asocijacija za žensku inicijativu.
- Bridle, H., Vrieling, A., Cardillo, M., Araya, Y., & Hinojosa, L. (2013). Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. *Futures*, 53, 22–32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2013.09.003>
- Choi, B. C. K. & Pak, A.W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: Definitions, objectives, and evidence of effectiveness, *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351–364.
- Crowther, J. (2004) "In and against"lifelong learning: flexibility and the corrosion of character', *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125–136
- Durante, F., Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current Opinion in Psychology*, 18, 43–48.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.),

- The handbook of social psychology, Vols. 1 and 2 (4th ed.) (pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1977). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Gehlert, S., Hall, K., Vogel, A., Hohl, S., Hartman, S., Nebeling, L., Redline, S., Schmitz, K., Thornquist, M., Patterson, R., & Thompson, B. (2014). Advancing Transdisciplinary Research: The Transdisciplinary Research on Energetics and Cancer Initiative. *J Transl Med Epidemiol* 2(2): 1032.
- Gijsberts, M. (2002). The Legitimation of Income Inequality in State-Socialist and Market Societies, *Acta Sociologica*, 45(4), 269-285.
- Global Young Academy (2019). *Declaration on the Guiding Principles of Young Academies*. Retrieved on 8th of May 2020 from: <https://globalyoungacademy.net/declaration-on-the-guiding-principles-of-young-academies/>
- Goastellec, G. & Pekari, N. (2013). The Internationalisation of Academic Markets, Careers and Professions, in U. Teichler & E.A. Höhle (Eds.) *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. London: Springer.
- Hill, C., Corbett, C., & Rose, A. (2010). *Why so few? Women in Science, Technology, Engineering and Maths*. Washington: AAUW.
- House of Commons, Science and Technology Committee. 2014. *Sixth Report of Session 2013-14*. Retrieved on April 3rd 2018 from <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201314/cmselect/cmsctech/701/701.pdf>
- Kopecký, M. (2011). Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education – Perspective on the Normalization of Social Risks. *PEDA G O G I CKÝ Č A S O P I S*, 2, 246–262. doi 10.2478/v10159-011-0012-2
- Moore, M., Martinson, M. L., Nurius, P. S. & Kamp, S. (2018). Transdisciplinarity in Research: Perspectives of Early Career Faculty. *Research on Social Work Practice*, 28(3) 254–264. <https://doi.org/10.1177/1049731517708033>
- Pease, B. (2011). Theorizing normalization as hidden privilege. In Fahlgren, S., Johansson, A. & Mulinari, D. (Eds.) *Normalization and "Outsiderhood": Feminist Readings of a Neoliberal Welfare State*, pp. 69–79. Bentham Science Publishers
- Savage, M. (2015). *Are we seeing a new 'inequality paradigm' in social science?*, Retrieved on May 8th 2020 from: <https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/are-we-seeing-a-new-inequality-paradigm-in-social-science/>
- Simić, N., Toković, M. & Đorđević, V. (2019). Work satisfaction of female scientists in the Serbian Post-Socialist Transformation Context. *Issues in Ethnology and Anthropology*, 14(1), 297-323.
- Sonnert, G. & Fox, M. F. (2012). Women, Men, and Academic Performance in Science and Engineering: The Gender Difference in Undergraduate Grade Point Averages, *The Journal of Higher Education*, 83(1), 73–101. <https://doi.org/10.1080/00221546.2012.11777235>
- Swartz, E. (2017). Diversity: Gatekeeping Knowledge and Maintaining Inequalities. *Review of Educational Research*, 79(2), 1044–1083. <https://doi.org/10.3102/0034654309332560>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.

# TRANSDICIPLINARNI PRISTUP U SMANJENJU STIGMATIZACIJE UČENIKA SA POTREBOM ZA DODATNOM PODRŠKOM

**Dejan Golubović\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Jedan od ključnih problema današnjice svakako predstavlja fenomen stigmatizacije – pojave da se jedna kategorija pojedinaca zbog svojih karakteristika diskredituje i izlaže dubokom preziru od strane zajednice kojoj pripada (Gofman, 2009). Nositi breme stigme sa sobom povlači mnoge negativne emocije i iskustva – od osećaja izolovanosti i odbačenosti do gubitka samopoštovanja i autostigmatizacije (Major, 2018). Stigmatizacija naročito pogađa mlade ljude koji svest o sopstvenoj vrednosti grade interpretirajući način na koji se okolina odnosi prema njima.

Problemu stigmatizacije se može prići sa više aspekata: filozofskog, sociološkog, psihološkog, socijalno-psihološkog, antropološkog itd. U svakom od njih javlja se opasnost od više ili manje uprošćenog disciplinarnog pristupa što može biti ograničavajući faktor u sagledavanju kompleksnosti ovog fenomena. Sa druge strane, transdisciplinarnost kao metodološka orijentacija čiji počeci datiraju iz sedamdesetih godine XX veka podrazumeva višedimenzionalni pristup, čime se kroz stvaranje novih integriranih intelektualnih okvira (McGregor, 2011) dolazi do kvalitativno novog znanja upotrebljivog za rešavanje složenih društvenih problema čovečanstva (Gibbons, 1997).

U ovom radu će biti prikazana delatnost jednog transdisciplinarnog tima sastavljenog od srednjoškolskih profesora kojom se nastojala umanjiti stigmatizacija učenika sa potrebom za dodatnom podrškom.

**Predmet i cilj istraživanja.** Na samom početku treba razdvojiti nekoliko stvari. Pre samog procesa ublažavanja stigmatizacije trebalo je utvrditi da li ona uopšte postoji. Iz tog razloga na nivou škole je sprovedeno istraživanje čiji je cilj bio provera hipoteze o postojanju stigmatizacije učenika sa potrebom za dodatnom podrškom\*\*.

**Metod.** Postupak prikupljanja podataka je podrazumevao fokusgrupni intervju sa četiri učenika za koje se verovalo da su izloženi stigmatizaciji. Radi preglednosti, osnovne karakteristike učesnika intervjuja su prikazane u Tabeli 1.

\* Email: dg205@yahoo.com

\*\* Istraživanje kojim se proveravala pretpostavka o postojanju stigmatizacije, kao i postupak njenog ublažavanja, sprovedeni su u srednjoj Ekonomsko-trgovinskoj školi u Zaječaru.

**Tabela 1.** Karakteristike učesnika fokusgrupnog intervjua\*

	pol	razred	zdravstveni problem
Miloš	muški	III	problem sa sluhom
Marko	muški	III	cerebralna paraliza
Nikola	muški	IV	cerebralna paraliza
Jovana	ženski	IV	cerebralna paraliza

Kriterijum odabira je bila dobrovoljnost i odgovarajući stepen mentalnih sposobnosti za učešće u intervjuisanju. Intervju su vodili psiholog i pedagog škole. Postavljeno je pet glavnih pitanja kojima se podsticala diskusija:

1. Kako ocenjujete odnose između učenika vašem odeljenju?
2. Kakav je odnos ostalih učenika prema vama?
3. Da li možete da navedete neki slučaj kada ste se osećali neprijatno ili povređeno zbog nekog komentara ili gesta vaših vršnjaka?
4. Da li ste nekada imali utisak da je neki od tih komentara upućen isključivo na račun vašeg stanja?
5. Kakva su se osećanja tada javila?

**Rezultati.** Odgovori učenika su snimljeni, transkribovani i podvrgnuti analizi koja je pokazala da je ova kategorija učenika zaista izložena stigmatizaciji. Neki od ključnih indikatora stigmatizacije bila su svedočenje učenika da retko komuniciraju sa ostatkom odeljenja, da uočavaju određenu dozu prezira i distanciranja od strane svojih vršnjaka i da ih sve to dovodi u stanje izolovanosti i potištenosti.

**Predmet i cilj transdisciplinarnog pristupa.** Nakon dobijenih rezultata pristupilo se formiranju transdisciplinarnog tima sastavljenog od profesora sociologije, psihologije, pedagogije i predstavnika nevladinog sektora. Budući da je na osnovu komentara intervjuisanih učenika bilo očigledno da stigmatizacija dolazila od strane njihovih vršnjaka, ciljna orijentacija tima je postala promena ovog stigmatizirajućeg odnosa.

**Metod.** Ciljnu grupu je činio ostatak učenika iz odeljenja u kojima su i učenici izloženi stigmatizaciji. Predavanja su održana u skladu sa standardima radioničarskog pristupa uz moderaciju dva profesora čiji je izbor zavisio od tematskih oblasti. Osnovni detalji o strukturi polaznika, dinamici i trajanju radionica prikazani su u Tabeli 2.

\* U cilju zaštite identiteta u tabeli nisu navedena prava imena učenika.

**Tabela 2. Struktura polaznika i karakteristike radionica**

grupa	I		II	
broj	22		25	
polna struktura	devojke	dečaci	devojke	dečaci
	12	10	14	11
godina	III		IV	
smer	konobar/kuvar		pravni tehničar	
radionica				
trajanje	1h		1h	
broj	5		5	
dinamika održavanja	ponedeljak/četvrtak		utorak/petak	
ukupno učenika	47			

Ciljevi radionica su bili:

1. radionica: Upoznavanje sa prirodom stigme i stigmatizacije;
2. radionica: Psihološke i društveno-kulturne osnove stigme;
3. radionici: Psiho-somatske i socijalne posledice osoba sa stigmom;
4. radionica: Predlozi učenika o načinima suzbijanja stigme;
5. radionica: Decentracija – izmeštanje u ulogu stigamizovane osobe.

**Rezultati transdisciplinarnog pristupa.** Nakon održanih radionica, u cilju utvrđivanja efekata radioničarskog rada sprovedena je evaluacija u kojoj su učenici izloženi stigmatizaciji putem individualnog intervjua izneli svoja zapažanja o novonastaloj situaciji. Intervju je bio delimično strukturiran, a neka od ključnih pitanja i odgovori učenika su prikazani u Tabeli 3.

**Tabela 3. Pitanja i odgovori učesnika intervju\***

Učenik	Miloš	Marko	Nikola	Jovana
Pitanje				
Prilikom našeg prošlog razgovora ustanovili smo da je u odnosu sa vršnjacima bilo problema. Kakva je situacija sada?	<i>Sada je bolje. Ni ranije nije bilo loše, sem nekih pojedinaca koji su znali da preteraju.</i>	<i>Bolje je, mada ja i ne obračam pažnju previše.</i>	<i>Čini mi se da je bolje. Osećam se manje autsajderom.</i>	<i>Definitivno bolje. Kao da me sada gledaju drugim očima.</i>
U čemu se ogleda promena?	<i>Slično je, sem što su mi sad bliskiji.</i>	<i>Ima manje ignorisanja.</i>	<i>Pristup je srdačniji, topliji.</i>	<i>Ranije je bilo par učenika, a sada većina želi da mi pomogne.</i>
Da li bi mogao/la da navedeš neki konkretan događaj koji pokazuje napredak u odnosima sa vršnjacima?	<i>Imao sam zanimljiv razgovor sa jednim drugom. Dugo se to nije dešavalo.</i>	<i>Pomoć oko domaćeg, pospremanje stvari nakon časa. Par drugarica je pomoglo.</i>	<i>Primećujem da više njih prilazi da pomogne u vezi svega: dolaska i izlaska iz škole, školskih zadataka.</i>	<i>Pre nekoliko dana mi je par drugova pomoglo oko domaćih zadataka.</i>
Kakvo je sada tvoje raspoloženje u vezi sa novonastalom situacijom?	<i>Iako imam problem, prihvataju me kao svog, prija mi.</i>	<i>Zadovoljan sam, pozitivna osećanja, nije idealno, ali je bolje.</i>	<i>Osećam se prihvaćeno, zadovoljan sam, srećan.</i>	<i>Nemam primedbe, zadovoljna sam.</i>
Da li imaš nešto da kažeš što nismo pitali?	<i>Ne.</i>	<i>Nadam se da će odnos biti još bolji.</i>	<i>Voleo bih da stvari budu još bolje.</i>	<i>Ne znam da li je ovo samo trenutno.</i>

**Diskusija.** Analizirajući odgovore učenika sa potrebom za dodatnom podrškom, uočavamo pomak u odnosu na početno stanje, što implicira uspešnost tima i transdisciplinarnog pristupa. Sasvim razumljivo u ovom delu rada postavljamo pitanje na koji način je transdisciplinarni tim doprineo ostvarivanju ciljeva. Pre svega, tim je u jednom integralnom odnosu osmislio materiju koji treba preneti na učenike, a zatim i sam model transfera tog znanja. U onoj najznačajnijoj fazi koja je podrazumevala radioničarski metod, učenicima je pružena pomoć oko sagledavanja fenomena stigme iz različitih perspektiva, zatim se kroz decentarciju delovalo na buđenje empatije, što je u krajnjoj instanci dovelo do promene njihovog odnosa prema učenicima sa potrebom za dodatnom podrškom. Iako je radioničarski pristup podrazumavao disciplinarnu sinergiju, ipak su postojale određene podele unutar tima. Uloga psihologa je bila da pomogne učenicima da se užive u ulogu stigmatizovane osobe i kroz emotivni doživljaj sagledaju sve psiho-socijalne poteškoće stigmatizovanih osoba. Sociološkim pristupom se ukazalo na snagu kulturnih obrazaca i tendenciju njihovog prihvatanja bez kritičkog preispitivanja. Sa stanovišta

\* Iskazi navedeni u tabeli predstavljaju sažeti prikaz odgovora koji su dali učenici sa potrebom za dodatnom podrškom.

pedagogije insistiralo se na uspostavljanju boljih odnosa unutar odeljenja kao benefita za svakog učenika pojedinačno. Uloga predstavnika nevladinog sektora je bila da medijskim sadržajima ukažu na značaj tolerantnih odnosa unutar odeljenja.

**Zaključak.** Pomalo idiličnu sliku uspešnosti tima, prikazanu u prethodnom odeljku, remete određena unutartimska iskušenja. Primera radi, i pored svesti o nužnosti uspostavljanja međusdisciplinarnih relacija predstavnici određenih disciplina nisu bili u stanju da u potpunosti iskorače iz strogo disciplinarne perspektive gledanja na problem. Koristeći teoretske okvire i terminološko – pojmovni arsenal vlastite discipline, zapadali su u proces selektivne percepcije stvarnosti, identifikujući uglavnom činjenice koje se uklapaju u njihov konceptualni okvir. Problem je predstavljala i pojava neusaglašenosti oko određenih pojmova, kao i problem disciplinarne prepotencije – osećaja da je upravo „njihova disciplina“ najrelevantnija za pronalaženje odgovora na ključna istraživačka pitanja.

Međutim, ovaj kamenčić spoticanja ni na koji način ne može da zaseni uspešnost ne samo ovog tima, već i samog transdisciplinarnog pristupa. Pre bi se moglo reći da ovakvi i slični slučajevi mogu samo da doprinesu napretku transdisciplinarnosti time što će njene zastupnike podsećati na prepreke sa kojima se tokom rada mogu suočiti.

**Ključne reči:** *transdisciplinarnost, stigmatizacija, obrazovanje, intervju, učenici sa potrebom za dodatnom podrškom*



## Literatura

- Gibbons, M. (1997), *What kind of university?* [The Beanland lecture]. Melbourne, Vic: Victoria University of Technology. Preuzeto 11. decembra 2020. sa [http://www.uws.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0017/405251/Gibbons\\_What\\_Kind\\_of\\_University.pdf](http://www.uws.edu.au/__data/assets/pdf_file/0017/405251/Gibbons_What_Kind_of_University.pdf)
- Gofman, E. (2009), *Stigma*. Mediterran Published, Novi Sad.
- Major, B., Dovidio, J. F., & Link, B. G. (2018). *The Oxford Handbook of Stigma, Discrimination, and Health*. Oxford library of psychology, Oxford University Press, New York.
- McGregor, S. L. T., & Volckmann, R. (2011). *Transversity: Transdisciplinary Approaches in Higher Education*. Tuscon, AZ: Integral Publishing.

# GRADOVI KOJI UČE KAO PROSTOR ZA INTERDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA I SARADNJU U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI

**Violeta Orlović Lovren\*\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Marija Maruna, Danijela Milovanović Rodić**

*Arhitektonski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Koncept Gradova koji uče („Learning cities“) evoluirao od 70-tih godina XX veka i podrške OECD–a inicijativi „Educating cities“, preko aktivnosti podržanih od međunarodnih tela za promociju celoživotnog učenja, ugrađivanja ovog koncepta u strategiju evropske politike, do snažne podrške koju ovom modelu i umrežavanju gradova u njegovoj primeni pruža UNESCO (Nemeth, 2019).

Pod okriljem UNESCO i delovanjem Instituta za celoživotno učenje (UIL), osnovana je Globalna mreža Gradova koji uče i pripremljena serija vodiča (Glavne odlike /„Key features“/ Gradova koji uče (2013); Vodič za izgradnju Gradova koji uče (2015) i Gradovi koji uče i Ciljevi održivog razvoja: Vodič za akciju (2017) (UIL, 2015; 2017). S obzirom na dva ključna koncepta – celoživotno učenje (LLL) i održivi razvoj (SD) – na čijem preseku izrastaju Gradovi koji uče (LC), usvajanje Agende 2030 i Ciljeva održivog razvoja (SDGs) na globalnom nivou (UNESCO, 2015) inicira dalji razvoj i primenu ovog koncepta.

Pomenutim dokumentima globalne politike, LC su definisani kao „gradovi koji uspešno mobilisu svoje resurse u svim sektorima, kako bi: 1) promovisali inkluzivno učenje od osnovnog do visokog obrazovanja; 2) revitalizovali učenje u porodicama i zajednicama; 3) potpomogli učenje za i na radnom mestu; 4) negovali kulturu celoživotnog učenja; 5) proširili korišćenje modernih tehnologija u učenju; i 6) unapredili kvalitet i izuzetnost u učenju“ i tako „omogućili i ojačali individualno snaženje i socijalnu koheziju, ekonomski i kulturni napredak i održivi razvoj“ (UIL, 2015, str.9). Navedenih šest ključnih odlika čine „oslonce“ modela LC i glavne smernice u usklađivanju lokalnih i globalnih politika razvoja zajednica – ne samo urbanih već i prigradskih i regionalnih. Doprinosеći održivom razvoju, LC bi trebalo da prerastaju u „zelene i zdrave“ gradove, orijentisane ka socio ekonomskoj i kulturnoj dobrobiti stanovnika. Uporedo sa konceptom LC, zaživljavaju i njima srodni (*Healthy Cities, Child Friendly Cities, Smart Cities, Age Friendly Cities, Resilient Cities*) (UIL, 2015). Orijentisani ka uvažavanju svih zainteresovanih strana LC otvaraju prostor za jačanje solidarnosti i zajedništva naspram populizma, time i za nove forme učenja u zajednici (Popović et al., 2020).

\* Email: violeta.orlovic@fbg.ac.rs



Mada se višestruko naglašava značaj LLL za implementaciju svih SDGs, LC, cilj 4 ("Obezbediti inkluzivno i ravnopravno kvalitetno obrazovanje i promovisati mogućnosti za celoživotno učenje za sve") i cilj 11 ("Razvijati inkluzivne, bezbedne, otporne i održive gradove i ljudska naselja") najdirektnije doprinose lokalizaciji LLL i SD (UIL, 2017) i najuže su povezani sa razvojem LC.

Bliskost studijskog programa andragogije cilju 4 i studijskih programa za sva tri nivoa akademskih studija u oblasti arhitekture cilju 11, saradnja na istraživanju učenja i održivog razvoja na univerzitetu (Orlović Lovren et al., 2016; Orlović Lovren et al., 2020) i iskustva u primeni koncepta SD i LC u nastavi (Maruna, 2019; Milovanović Rodić et al., 2020) opredelili su autore ovog rada da dalje istražuju mogućnosti interdisciplinarnog pristupa i integracije modela LC u kurseve za studente druge godine osnovnih studija andragogije i arhitekture.

**Metod.** Polazeći od glavnog cilja: istraživanje mogućnosti interdisciplinarnog pristupa nastavi na studijskoj grupi Andragogija i Arhitektura integracijom modela Gradova koji uče, odabran je postupak kvalitativne analize sadržaja. Predmet analize čine dva glavna dokumenta UNESCO – Vodič za razvoj Gradova koji uče (UIL, 2015) i Gradovi koji uče i SDGs – Vodič za akciju (UIL, 2017), kao i silabus dva kursa – Obrazovanje odraslih za životnu sredinu za studente druge godine andragogije (<http://www.f.bg.ac.rs/andragogija/silabus?idk=4313>) i Studio urbanizam – Održive urbane zajednice za studente druge godine arhitekture ([http://www.arh.bg.ac.rs/wp-content/uploads/201415\\_programi/201415\\_dokumenti/1415\\_OASA/1415\\_OASA\\_Knjiga\\_predmeta.pdf](http://www.arh.bg.ac.rs/wp-content/uploads/201415_programi/201415_dokumenti/1415_OASA/1415_OASA_Knjiga_predmeta.pdf)).

Polazeći od šest „oslonaca“ u modelu LC (UIL, 2015) kao kriterijuma, izdvajaju se – kao jedinice analize - teme ugrađene u silabus kurseva i skiciraju moguće teme za istraživanje studenata. Daljom komparativnom analizom izdvojenih tema, prepoznaju se moguće zajedničke tačke od teorijskog i istraživačkog interesa za studente obe studijske grupe.

**Rezultati.** Proces izdavanja tema iz silabusa oba odabrana kursa tekao je na osnovu prethodno opisanog metodološkog pristupa, kroz sledeće korake: 1) individualna analiza silabusa u cilju prepoznavanja relevantnih tema za primenu koncepta LC, obavljena od strane svakog autora za kurs iz svoje oblasti; 2) navođenje izdvojenih tema-oblasti sadržanih u silabusima i njihova operacionalizacija – kroz predlaganje mogućih istraživačkih tema koje će studenti koristiti kao orijentir za nadogradnju; 3) povezivanje izlistanih tema sa osloncima LC; 4) prepoznavanje i mapiranje međusobnih veza – polazeći sa pozicija pojedinačnih disciplina ka mogućem interdisciplinarnom osmišljavanju susreta za obe grupe studenata, odnosno tačaka njihove moguće saradnje na kreiranju tema zajedničkog istraživačkog rada. Nakon svakog koraka, istraživači su razmenjivali dileme, pre svega metodološke i konceptualne prirode, kako bi se postigao usaglašen pristup u izboru tema i povezivanju sa osloncima LC. Posebno intenzivna razmena odvijala se nakon koraka 3 i tokom analize i konačnog izbora u okviru koraka 4. Rezultati analize (koraci 1 -3) prikazani su na Slici 1.

Na prvi pogled, struktura opštih tema predstavljenih sa leve strane (Obrazovanje odraslih za životnu sredinu - OOŽS) kao izbornog predmeta na studijskoj grupi za andragogiju i onih sa desne – Studija za urbanizam (SU) Održive urbane zajednice - za studente arhitekture, nemaju mnogo dodirnih tačaka. Dok su silabusom OOŽS obuhvaćeni ključni koncepti, područja i pristupi u obrazovanju za životnu sredinu, dotle SU obuhvata osnovne urbane aktivnosti lokalne zajednice. Međutim, njihova operacionalizacija, kroz izlistavanje užih istraživačkih tema koje će dalje razvijati studenti i njihovo povezivanje sa adekvatnim osloncem LC, pruža znatno drugačiju sliku i otvara potencijal za interdisciplinarno povezivanje – kako u nastavi, tako i u praktičnom radu i istraživanju.

Međusobna razmena u okviru koraka 4 dovela je do niza mogućnosti, od kojih izdvajamo sledeće: baveći se institucijama unutar obrazovnog sektora u određenoj zajednici, u kontekstu Promocije inkluzivnog učenja na svim nivoima (prvi oslonac LC), studenti i nastavnici sa arhitekture mogu prirodno sresti sa studentima i nastavnicima sa andragogije, u više različitih formi. Pre svega je to kroz organizovanje zajedničkog predavanja i diskusije na temu ključnih koncepata (LLL, SD, LC, inkluzija), kao i kroz zajedničko mapiranje postojećih prednosti i nedostataka specifične lokalne zajednice, odnosno potreba za intervencijom – kako u prostoru, tako i u zadovoljavanju postojećih potreba kroz programe celoživotnog učenja.

Takođe, uzimajući kao primer predstavljene veze sa osloncem dva i tri, ka kojima andragozi kreću iz perspektive različitih područja OOŽS, a arhitektae iz različitih gradskih funkcija i servisa, zajedničkim upoznavanjem specifične lokalne zajednice i izdvajanjem značajnih zona i urbanih sadržaja, studentima andragogije bi bilo olakšano prepoznavanje lokalnih ekoloških problema i potreba za učenjem u cilju njihovog rešavanja, dok bi studentima arhitekture to možda obogatilo ideje za dalje unapređenje ovih životnih prostora u skladu sa potrebama zajednice.

Sa svoje strane, urbanisti bi mogli doprineti zaživljavanju oslonaca 4 i 5, kreiranjem mogućeg karaktera prostora: „inovativni prostori“ - koji nude nova saznanja i inspirišu na dalje učenje; „integrativni prostori“ - koji omogućavaju i podstiču društvenu interakciju i istraživačku interdisciplinarnost; „inspirativni prostori“ - koji podstiču lični razvoj i kreaciju; „informativni prostori“ - koji omogućavaju plasiranje i razmenu informacija od značaja za zajednicu. U tim zajedničkim okvirima, andragozi bi mogli da nađu široko polje za istraživanje raznovrsnih potreba i mogućnosti učenja različitih ciljnih grupa, pokretanje akcionih istraživanja i unapređenje funkcije ovih prostora u skladu sa specifičnostima konkretne zajednice. Sve zajedno, doprinelo bi jačanju oslonca 5 – unapređenju kvaliteta i izuzetnosti u učenju, kako u samoj zajednici tako i obrazovnim institucijama na određenom području.

Dok višestruke veze tema svakog od kurseva sa osloncima LC mogu odavati veoma komplikovanu sliku koju nije lako obuhvatiti nastavom i istraživanjem, dotle uzajamno otkrivanje svih mogućih zajedničkih tačaka koje se presecaju u jednom ili više oslonaca LC, čine potencijalnu inspiraciju i otkrivaju nove prostore za saradnju. One čine okvir u kome

.....

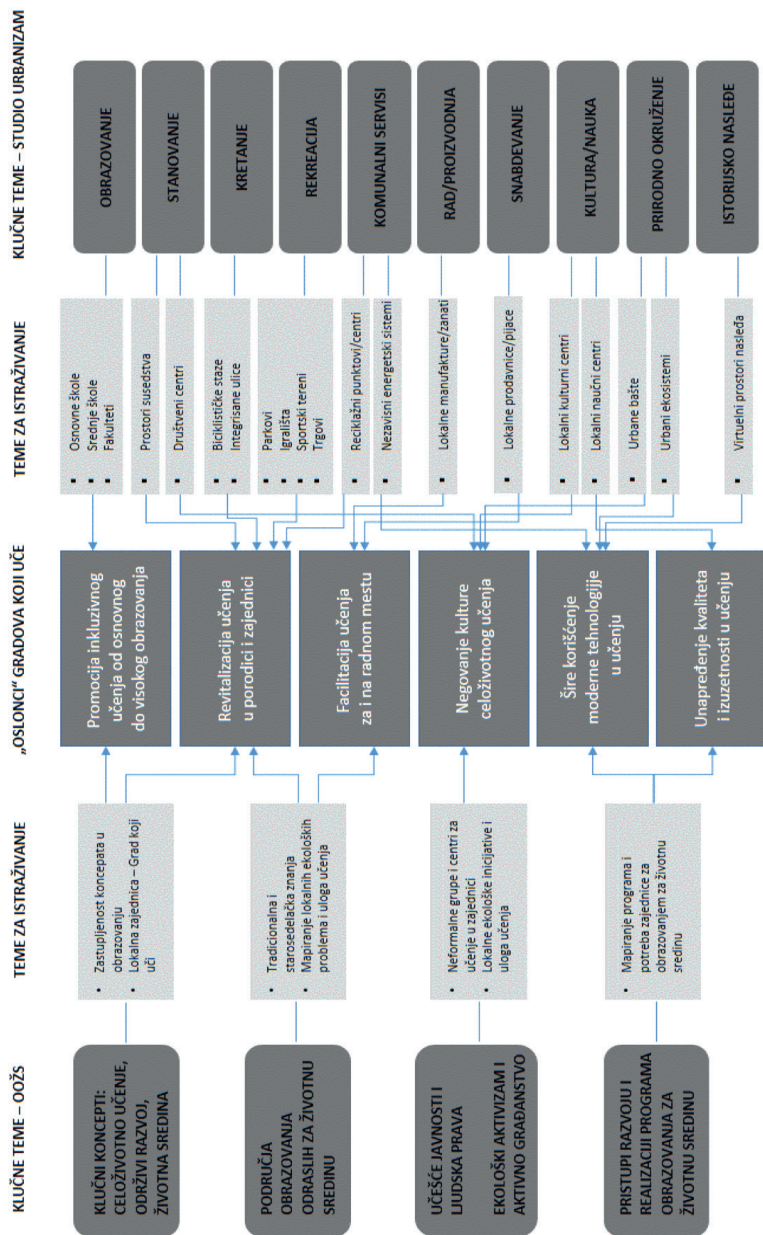
studenti obe studijske grupe mogu da dalje istražuju i pronalaze svoja istraživačka interesovanja, čine ih interdisciplinarnim i pretaču u projekte i akcije imajući u vidu koncept LC i konkretnu zajednicu.

**Zaključak.** Bliskost studijskih programa andragogije i arhitekture ciljevima održivog razvoja 4 i 11, kao i potencijal koncepta Gradovi koji uče (LC) za njihovu primenu, pokrenuli su saradnju autora ovog rada na ranijim i ovom istraživanju. Pored profesionalne orijentacije ka održivom razvoju i celoživotnom učenju, zajednička posvećenost kvalitetu nastave na univerzitetu i povezanosti sa lokalnom zajednicom, doprinela je izboru modela LC kao analitičkog okvira, a njime definisanih „oslonaca“ kao kriterijuma za kvalitativnu analizu sadržaja. Izdvajanje tema iz dva silabusa odabranih kurseva studija andragogije i arhitekture, oba za studente druge godine osnovnih studija, poprima, pored kvalitativne analize sadržaja, elemente tematske pa i komparativne analize - u smislu metodološkog pristupa, kao i primese transformativnog procesa - u smislu individualnog i zajedničkog učenja i refleksije.

Specifičnosti pojedinačnog disciplinarnog pristupa i početna tematska struktura koja odražava razlike, prerastaju, izdvajanjem mogućih tema koje će služiti studentima za istraživanja – u mogućnosti kreiranja novih veza, otvaranje ideja i prostora za saradnju između studenata i nastavnika. Dok se teme iz andragoške perspektive tiču prevashodno programa i potreba za učenjem u životnoj sredini, a teme iz arhitektonskog ugla naizgled pre svega urbanih prostora, institucija i infrastrukture, koracima u analizi, razmeni i diskusiji stiže se sve bliže zajedničkom cilju – unapređenju interdisciplinarnosti nastave u užem, i kvaliteta života kroz celoživotno učenje ka održivoj lokalnoj zajednici u širem smislu. Dublji uvidi, dakle, govore o tome da su arhitektonska, kao i andragoška profesionalna ishodišta zapravo potrebe i potencijali lokalne zajednice, u skladu sa kojima se kreiraju kako obrazovne, tako i prostorne intervencije.

Takvo zajedničko polazište čini mogućim i izazovnim ne samo dalja traganja na putu od disciplinarnog ka interdisciplinarnom u istraživanju i nastavi u okviru ovih kurseva, već i drugih andragoških i arhitektonskih područja saradnje istraživača, nastavnika i studenata.

Ključne reči: *Gradovi koji uče, lokalni održivi razvoj, andragogija, arhitektura, univerzitetska nastava*



Slika 1. Komparativni pregled tema u okviru dva silabusa i istraživačkih tema u odnosu na oslonce koncepta LC.



## Literatura

- Maruna, M. (2019). Toward the Integration of SDGs in Higher Planning Education: Insights from Integrated Urbanism Study Program in Belgrade. *Sustainability*, 11:4519.
- Milovanović Rodić, D., Maruna, M., Milovanović, A., Antonić, B., Sretović Brković V. (2020). The implementation of the principles of the Learning cities concept in urbanism-based education: the example of urban design studio at the Faculty of Architecture in Belgrade, Serbia. LEARNING ARCHITECTURE, 8th International Conference. Sustainable Urban Society Association – STRAND. Belgrade, Serbia, December 4-5, 2020.
- Németh, B. (2019). Learning Cities. Participatory-focused Community Development in Adult and Lifelong Education. *Sisyphus Journal of education*. Volume 7 (02):9-23.
- Orlovic Lovren, V., Maruna, M., Crncevic, T. (2016). Contributing towards more sustainable cities – learning through collaboration. In W. Leal-Filho & L. Brandli (Eds.) *Engaging Stakeholders in Education for Sustainable Development at University Level*. World Sustainable Series (pp. 33-44). Springer.
- Orlovic Lovren, V., Maruna, M., Stanarevic, S. (2020). Reflections on the learning objectives for sustainable development in the higher education curricula – three cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2):315-335.
- Popović, K., Maksimović, M., Jovanović, A., Joksimović, J. (2020). New learning sites in Learning cities—public pedagogy and civic education. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 2020, 26(1):33-51.
- UNESCO (2015). *Education 2030 – Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of SDG4. Towards 2030: a new vision for education (The input of the 2015 World Education Forum)* Paris: UNESCO
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015). *Guidelines for Building Learning Cities. UNESCO Global Network of Learning Cities*. Paris: UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

# PROMIŠLJANJE PROSTORA KAO OSNOVA ZA TRANSDICIPLINARNO ISTRAŽIVANJE DIGITALNOG OBRAZOVANJA

**Nikola Koruga\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Tamara Nikolić**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

Kao mnogi aspekti života, obrazovanje je naglo i značajno promenjeno u krizi izazvanoj pandemijom Kovid-19 zaraze tokom 2020. godine. Ovaj rad je inspirisan idejom da se istraži iskustvo studiranja tokom vanrednog stanja koje je Vlada Republike Srbije proglasila i koje je uslovalo prelazak na onlajn nastavu. Promišljanje o adekvatnim metodama, tehnikama i istraživačkom dizajnu, neminovno je uslovalo i promišljanje o kvalitativnom istraživanju kao modelu razumevanja sveta, naročito o aspektima života u trenucima za koje nismo pripremljeni, kakvi zapravo jesu momenti krize.

Istraživanja u obrazovanju, već duže vreme kombinuju različite epistemološke pristupe i različite istraživačke prakse. Razlog tome jeste razumevanje da se radi o multiplim uticajima koji zahtevaju kompleksni pristup, koji odlikuje prevazilaženje tradicionalnih modela istraživanja. Postmoderna misao je u tom smislu doprinela obiljem novih metoda i tehnika, metodoloških rešenja, preokretom u pogledu pristupa istraživanju i proučavanju obrazovnih fenomena. Uticaji postmodernizma se naročito ogledaju u produkcovanju metaforičkog mišljenja i pisanja, favorizovanju intuicije, zauzimanju višestrukih perspektiva, napuštanju linearne logičke zasnovanosti, promovisanju neodlučnosti i otvaranju novih mogućnosti nasuprot davanju gotovih rešenja (Grbich, 2004).

Jedna od izraženih karakteristika, ona koja se tiče zauzimanja multiplih istraživačkih pozicija, neminovno povlači za sobom i prevazilaženje granica koje tradicionalno postavljaju discipline i uslovljava njihovo preplitanje, sudaranje i kombinovanje. To se ne odnosi samo na sadržaje i teme, već i na epistemološke pristupe, istraživačku metodologiju i izbor metoda za prikupljanje, ali i obradu podataka. Tako se zapravo multidisciplinarnost javlja kao neminovnost u savremenom proučavanju obrazovanja. Za razliku od interdisciplinarnog pristupa, koji se odnosi na analiziranje, sintetizovanje i harmonizaciju veza između dve discipline u jednu koordinisanu i koherentnu celinu (Choi & Pak, 2006, p. 359), multidisciplinarni pristup se oslanja na saznanja iz različitih disciplina, pri čemu se ostaje u granicama polja proučavanja tih disciplina. Na taj način, multidisciplinarni pristup podrazumeva jukstapoziciju koja podseća na enciklopedijsko

\* Email: nikola.koruga@f.bg.ac.rs

znanje i ima aditivnu komponentu, „...ili, u najboljem slučaju, neku vrstu koordinacije, ali joj nedostaje međusobna komunikacija i discipline ostaju odvojene“ (Alvargonzález, 2011, p. 319). Taj aspekt prevazilazi koncept *transdisciplinarnosti* koji integriše prirodne i društvene discipline i na taj način prevazilazi njihove tradicionalno postavljene granice (Choi & Pak, 2006). Tako, transdisciplinarnost daje holistički okvir koji zahteva kreiranje zajedničke perspektive različitih disciplina. To znači razvijanje nove i drugačije istraživačke strategije, koja kombinuje različite metode i tehnike, kao i oslanjanje na različite teorijske diskurse, kako u zasnivanju istraživanja i njegovom dizajnu, tako i u analizi i interpretaciji podataka. U tom smislu, ovaj rad predstavlja početna promišljanja o teorijskom okviru istraživanja obrazovnog iskustva u onlajn okruženju, koji usled neočekivanih okolnosti i nepripremljenosti na njih, zahteva ad hoc prilagođavanje i kao takav, predstavlja neistražen prostor. Namera nam je da prikazemo moguće teorijske koncepte koji se tiču konteksta učenja i ukažemo na značaj psihogeografije u privatnom prostoru, koji delom postaje javni tokom vebinara u procesu formalnog obrazovanja.

Kada istražujemo učenje u digitalnom okruženju neophodno je uzeti u razmatranje činjenice da *biti onlajn* predstavlja sasvim specifično obrazovno iskustvo. Pre svega, to podrazumeva korišćenje infrastrukture koja nije svima dostupna, koja oblikuje način interakcije, koja ugrožava privatnost i autonomiju procesa konstruisanja znanja. Digitalno učenje podrazumeva interakciju više svetova i prostora. Pre krize, nastava se odvijala u slušaonicama fakulteta. Premeštanjem nastave u digitalno okruženje prostor za učenje se isprepletao sa privatnim prostorom, granica između aktivnosti svakodnevnog života i nastave postaje sve bleđa. Sada ne samo da donosite u učionicu, na primer, iskustvo majčinstva, već se aktivnosti odgajanja deteta odvijaju paralelno sa nastavom. Jednostavno sada je nemoguće zanemariti iskustva, znanja i veštine koje teku zajedno sa obrazovnim procesom.

U ovom slučaju obrazovni proces je istraživački, ali i učestvovanje u istraživanju podrazumeva situaciju učenja. Ove procese vidimo kao kretanje ka društvenoj promeni koja podrazumeva otkrivanje i razumevanje interakcije različitih realnosti (prostora) u procesu učenja i istraživanja. Gradeći svoj pedagoški pristup zasnovan na nadi, utopiji i kreativnosti u visokom obrazovanju, Hamond (2017) se oslanja na filozofiju uma Gastona Bačeralda (Gaston Bachelard) i njegov koncept poetike prostora. Prema poetici prostora, unutrašnji svet snova je univerzalan, misaono kolebljiv, karakteristika ljudske psihe. Drugim rečima, unutrašnji svet biva oblikovan sećanjima i iskustvima iz doma i kuća naše prošlosti (p. 60). Dakle, u procesu istraživanja neophodno je osvrnuti se na reflektivna, intuitivna, skrivena znanja koja dolaze iz različitih okruženja, svetova i izvora. Značajno je da prilikom istraživanja učenja i obrazovanja uvažimo postojanje ličnih poetika prostora, koje između ostalog, uključuju i želje i sanjarenja o nekim drugim boljim svetovima. Ovo se nameće kao neophodno kako ne bi došlo do ujednačavanja prostora tj. da kapitalistička proizvodnja ne bi ujedinila prostor, rušeći sve barijere između društva i njegovog okruženja, a ta unifikacija predstavlja u isto vreme ekstenzivan i intenzivan proces banalizacije (Debord, 2003, p. 90).

Primena strategija *détournement-a* (obilaženja) i *dérive-a* (zanošenja), utemeljenje u situacionističkom pokretu, mogu nam pomoći u razumevanju delova procesa učenja koji često nisu dostupni istraživaču, a igraju značajnu ulogu kako za ličnu, tako i za društvenu transformaciju. Situacionisti su koristili *dérive* (zanošenje) za emocionalno dezorijentisanje u prostoru kako bi bili *otvoreniji* za nova iskustva (Debord, 1958), a pod *détournement-om* (obilaženje) su podrazumevali proces promene značenja reči, slike i zvuka. Putem kreativne transformacije grupa se oslobađa datog poimanja okruženja, te pretvarajući utiske o prostoru u tekstove i vizuelni materijal otvara mogućnost za transformaciju izvan pravila kapitalističke proizvodnje spektakla. U kontekstu onlajn učenja *zanošenje* i *obilaženje* mogu biti sredstva za bolje razumevanje procesa učenja i prevazilaženje potpunog oblikovanja života principima konzumerizma. Ovi koncepti funkcionišu kao teorijski koncepti i kulturne prakse sa ciljem podsticanja antagonističkih oblika mikropolitike borbe (Hammond, 2018, p. 10).

Lutajući kroz tuđe privatne prostore zarad mapiranja mesta za učenje, uronjeni smo u *dérive*, a zamenom mapa sa planovima obrazovnih institucija bivamo dezorijentisani *détournement-om*, koji se nastavlja pravljenjem vizuelnog materijala sa tekstom. Tek ovaj krajnji materijal, nastao u procesu kritičkog promišljanja privatnog prostora kao mesta za učenje, može postati javan, te predmet zajedničke naučne analize. Uvodeći emocionalno kritički odnos prema prostoru iz kog se uključujemo u nastavu, doprinosimo stvaranju jednog novog hibridnog prostora, koje nije ni ne-mesto (Marc Augé), niti heterotopija (Michel Foucault), već je skup skučenih privatnih kadrova. Primenom strategija *détournement-a* i *dérive-a* na privatni prostor, te problematizovanjem odvijanja obrazovnog procesa u intimnom prostoru, otvaramo prostor za transdisciplinarnost u kvalitativnim istraživanjima. Nikolesku (2002) u "Transdisciplinarnom manifestu" tvrdi da realnost ne postoji samo na jednom nivou, te da jedino transdisciplinarni pristup može da se bavi dinamikom različitih realnosti, koje se u ovom pristupu kvalitativnih istraživanja odnose na interakciju javnog, privatnog i hibridnog prostora, te racionalnog i emocionalnog pristupa konstruisanju budućih prostora slobode.

Ovde situacioni pristup okruženju čini osnovu za kritičko preispitivanje učenja u digitalnom okruženju sačinjenom od ličnih prostora i narativa, ali i mogućnosti proširivanja istraživačkog polja primenom strategije obilaženja koja ima niz sličnosti sa nekoliko kvalitativnih metoda i perspektiva, uključujući estetske i umetničke istraživačke pristupe *bricolage*, kolaža, kritičke medijske pismenosti i javne pedagogije (Trier, 2019). Kvalitativna istraživanja odlikuje zasnovanost na interpretaciji (postavljaju pitanje „zašto?“ ili „kako je do nečega došlo?“), holističko razumevanje ljudskog delovanja, uvažavanje jezika, obuhvatanje različitih perspektiva populacije koja se ispituje (doživljava sveta i iskustva pojedinaca i grupa), obuhvat multiplih obrazaca ispitivane teme koje subjekti iskazuju, kao i osetljivost na kontekst u kome se istraživanje sprovodi. Sve ovo otvara mogućnost za transformisanje postojećih teorija, te njihovu primenu kao istraživačkih strategija u traganju i pokušaju da razumemo obrazovanje u kontekstu u kom do sada nije bilo toliko i na taj način prisutno.



Ključne reči: *situacionizam, digitalno obrazovanje, prostor, kriza, transdisciplinarnost*



## Literatura

- Alvargonzález, D. (2011). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, and the sciences. *International Studies in the Philosophy of Science*, 25(4), 387-403.
- Choi, B. C., & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine*, 29(6), 351-364.
- Debord, G. (1958). Theory of the dérive. *Situationist International Anthology* [electronic version]. Retrieved from <https://www.cddc.vt.edu/sionline/si/theory.html>
- Debord, G. (2003). *Društvo spektakla*. anarhija / blok 45.
- Grbich, C. (2004). *New approaches in social research*. London: Sage.
- Hammond, C. A. (2018). Roland Barthes, Guy Debord and the Pedagogical Value of Creative Liberation. *PRISM*, 1 (2), pp. 8-24.
- Hammond, C. A. (2017). *Hope, Utopia and Creativity in Higher Education*. Bloomsbury.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. State University of New York Press.
- Trier, J. (2019). Détournement as a Qualitative Method. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.349>



**DEO II**  
**OBRAZOVANJE**



# ISKUSTVA UČENIKA IV RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE SA DIGITALNIM I KLASIČNIM TESTOVIMA ZNANJA

**Ivana Stepanović Ilić\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Kristina Mojović**

*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**Marina Videnović**

*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**Uvod.** Upotreba digitalnih materijala u obrazovanju i njihovo poređenje sa tradicionalnim su predmet brojnih istraživanja (Daniel & Woody, 2013; Van Horne et al., 2016; Woody et al., 2010). Ivić (2019) ističe da još nema dovoljno saznanja i praktičnih iskustava kako bismo doneli pouzdan sud o vrednosti elektronskih materijala. To posebno važi za njihovu primenu kod najmlađih učenika jer su istraživanja uglavnom ispitivala studente.

**Problem.** Ovo je eksplorativno istraživanje koje se bavi iskustvima učenika četvrtog razreda stečenim pri rešavanju digitalnih i klasičnih testova znanja iz srpskog jezika, matematike i poznavanje prirode i društva. Testove je rešavalo 212 učenika IV razreda iz 5 beogradskih osnovnih škola. Svako odeljenje bilo je podeljeno u 3 grupe: jedna grupa je rešavala klasičan, a druge dve elektronske testove znanja (na tabletu ili kompjuteru). Nacrtno je bio balansirano po predmetima.

**Metod.** Organizovane su 2 fokus grupe u 2 nasumično odabrane škole. U njima je učestvovao svaki treći učenik iz jednog nasumično odabranog odeljenja. Nastojali smo da broj učenika u grupi bude dovoljno veliki kako bi adekvatno bili reprezentovani različiti doživljaji i mišljenja, te je ovim metodom izabrano 10 učenika za prvu i 11 za drugu fokus grupu. Broj grupa smatramo zadovoljavajućim pošto se ističe da je kroz 1-2 grupe moguće otkriti oko 80% relevantnih tema (Guest et al., 2017).

Vodič za razgovor sa učenicima sadržao je sledeća pitanja: Koji tip testa je najzanimljiviji i zašto (test na tabletu, računaru ili papiru); Koje digitalne uređaje svakodnevno koriste; Koji tip testa je najteži i zašto; Koji tip zadataka je posebno težak i sa kojim teškoćama su se susretali; U kojoj meri su koristili feedback (kao specifičnost digitalnih testova); Koji bi tip testa izabrali pripremajući se za kontrolni zadatak.

Za analizu podataka odabrana je tematska analiza kao najprikladnija tehnika s obzirom na eksplorativni tip studije (Popadić i sar., 2018) i dobijanje odgovora na *realističko* istraživačko

\* Email: [istepano@f.bg.ac.rs](mailto:istepano@f.bg.ac.rs)

pitanje (Vilig, 2016). Audio snimci razgovora vođenih sa fokus grupama trajali su nešto manje od jednog sata i transkribovani su u potpunosti.

**Rezultati.** Pošto su se iste teme javile u obe fokus grupe, sa izuzetkom jedne, rezultati su predstavljeni objedinjeno. Identifikovane su sledeće teme najšireg ranga: I) Na čemu je bilo najzanimljivije raditi (papir, tablet, kompjuter), II) Na čemu je bilo najteže rešavati testove, III) Teškoće vezane za prirodu zadataka matematike, IV) Feedback kao specifičnost digitalnih testova, V) Izbor načina pripreme za kontrolni zadatak (papir, tablet, kompjuter), VI) Upotreba pametnih telefona za proveru znanja i VII) Brzina rešavanja zadataka u zavisnosti od vrste testa (samo jedna grupa). U okviru njih izdvojene su relevantne podteme predstavljene u tabeli.

**Tabela 1. Prikaz glavnih tema i podtema**

<b>I) Na čemu je najzanimljivije raditi</b>		
A. TABLET	B. KOMPJUTER	C. PAPIR
1. Blisko iskustvu - Navika korišćenja - Sličan telefonu	1. Blisko iskustvu - Navika korišćenja - koristi tastaturu i miša	1. Lakše računanje
2. Jednostavna upotreba/ navigacija - Samo dodir - Ne koristi miš - Ne koristi tastaturu	2. Jednostavna upotreba/ navigacija - Prava tastatura - Preciznost i lako kretanje po ekranu - Mane tableta (teško držanje, znojenje ruku, bagovanje)	2. Feedback otežava razmišljanje/učenje - Nema mogućnosti pogađanja na papairu - Ne može odmah saznati da ne zante
	3. Postoji feedback	3. Elektronski uređaji zrače
	4. Nema pisanja - Sporo pisanje - Brzo kucanje	
<b>II) Na čemu je najteže rešavati testove</b>		
A. TABLET	B. KOMPJUTER	C. PAPIR
1. Teškoće pri korišćenju/ navigaciji - Teško biti precizan - Baguje	1. Neiskustvo - Ne koristi miš - Ne koristi tastaturu	1. Pisanje - ne voli pisanje - pisanje oduzima vreme - sporije piše nego što kuca
2. Nesnalaženje - ne zna koji je naredni korak - ne zna kako da koriguje grešku	2. Teškoće pri korišćenju/ navigaciji - Problemi sa skrolovanjem - Problemi sa prevlačenjem	2. Odsustvo feedback-a traži ulaganje više napora u rešavanje
<b>III) Teškoće vezane za prirodu zadataka matematike</b>		
- potpisivanje pri sabiranju velikih brojeva		
- potpisivanje pri oduzimanju velikih brojeva		
- potpisivanje pri deljenju velikih brojeva		

**IV) Feedback kao specifičnost digitalnih testova**

1. Pozitivne strane feedback-a
  - neposredno proveravanje rešenja
  - korigovanje grešaka
  - metakognitivni uvid
  - učenje iz grešaka
2. Negativne strane feedback-a
  - nije fer dobiti mogućnost korigovanja greške ako se proverava znanje
  - nisu navikli da dobiju feedback
  - feedback onemaogućava istinskog učenja jer se dobija samo informacija o grešci i ništa više od toga

**V) Izbor načina pripreme za kontrolni zadatak**

- Bira se način koji se poklapa sa načinom provere znanja

**VI) Upotreba pametnih telefona za proveru znanja**

1. Iskustvo
  - lako snalaženje i brzo kucanje
  - male dimenzije
2. Negativne strane
  - mali ekran
  - korišćenje mobilnih telefona ne razvija intelekt već negativno deluje na njega

**VII) Brzina rešavanja zadataka u zavisnosti od vrste testa**

A. TABLET	B. KOMPJUTER	C. PAPIR
1. Sporo pisanje <ul style="list-style-type: none"> <li>- brže se kuca na tabletu nego što se piše</li> </ul>	1. Sporo pisanje <ul style="list-style-type: none"> <li>- brže se kuca na kompjuteru nego što se piše</li> </ul>	1. Predmet koji dobro zna razlog odabira <ul style="list-style-type: none"> <li>- efikasnost zbog dobrog poznavanja građiva</li> </ul>
2. Jednostavna upotreba/navigacija	2. Jednostavna upotreba/navigacija <ul style="list-style-type: none"> <li>- bagovanje tableta, na kompjuteru toga nema</li> </ul>	

**Diskusija.** Nalazi pokazuju da učenici smatraju određene elektronske uređaje zanimljivijim zato što imaju prethodno iskustvo sa njima i lako se snalaze. Oni koji biraju tablet često ne umeju da korsite miš i tastaturu (*"Meni je lakše na tabletu jer mi je lakše da kliknem na tabletu nego da pomeram miš"*), dok ispitanici koji koriste kompjuter imaju primedbe na tablet (*"Meni se svideo više računar zato što ne moram da držim u ruci tablet i isto ne mogu baš precizno rukama da pritiskam"*). Učenici koji preferiraju klasične kontrolne zadatke kažu da na papiru lakše računaju, pogotovo kada je reč o matematičkim zadacima koji zahetavju potpisivanje. Neke učenike feedback na elektronskim uređajima opterećuje i ometa ih (*"I meni se svideo papir zato što mi je nekako lakše sama da radim nego kad imam odgovore, jer onda mogu da lupim"*). Učenici kojima je teško da rade na tabletu bore se sa navigacijom (*"Ja sam radila srpski, bilo mi je teško da spojim linijom, prvo sa drugim, ispalo mi je prvo sa trećim"*), navode da često "baguje" ili da nisu u stanju da otkriju kako treba rešavati zadatak ili ispraviti grešku. Oni kojima najteže da rade na papiru imaju problem s pisanjem (*"Meni je bilo najteže na papiru zato što ne volim da pišem, a jednostavno bilo mi je lakše da kucam na kompjuteru ili tabletu"*) i ne vole što ne dobijaju

feedback te moraju da ulažu napor u rešavanje ("Najteže mi je bilo da radim na papiru jer sam morao najviše da razmišljam"). Učenici navode prednosti feedback-a, povezane sa njegovom brzinom i metakognitivnim značajem, koje pominju i naučne publikacije (Burns, 2011; Ivić, 2019). Negativan stav prema feedback-u rezultat je neiskustva učenika sa dobijanjem povratne informacije i verovanja da se na taj način znanje ne proverava adekvatno, niti da se tako može nešto naučiti ("Meni je malo glupo, jeste lakše, ali je glupo zato što možeš samo ponovo da prveravaš dok ne dobiješ tačno i to onda ništa nisi naučio"). Većina učenika ima mobilni telefon i veruje da bi se dobro snašla pri proveri znanja pomoću njih jer su navikli na njih. Takođe, većina tvrdi da brže radi na elektornskim uređajima zato što koristi tablet ili kompjuter i pisanje smatra sporijim ("Ja mislim da sam ja najbrže uradio na tabletu, a da nisam čak ni uradio sve zadatke na papiru... ali zbog papira i što ja sporije pišem nego što kucam").

Istraživanje je dalo obilje materijala koji doprinosi razumevanju načina rešavanja elektrosnkih testova znanja i teškoća sa kojima se najmlađi učenici suočavaju. Nalazi ukazuju na potrebu interdisciplinarnog pristupa kreiranju i ispitivanju upotrebe digitalnih materijala koje bi uključilo svakodnevne prakse i ekspertizu učitelja, stručnjaka iz oblasti obrazovanja i IT sektora.

Ključne reči: *digitalni i klasični testovi znanja, učenici, fokus grupe*



## Literatura

- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. *Field methods*, 29(1), 3-22.
- Daniel, D. B., & Woody, W. D. (2013). E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. *Computers & Education*, 62, 18-23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.016>
- Ivić, I. (2019). Štampani i digitalni udžbenik. U A. Pešikan & J. Stevanović (Ur.), *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 13-28). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača*. Beograd: Clio i Institut za psihologiju.
- Van Horne, S., Russell, J. E., & Schuh, K. L. (2016). The adoption of mark-up tools in an interactive e-textbook reader. *Educational Technology Research and Development*, 64(3), 407-433. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9425-x>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Woody, W. D., Daniel, D. B., & Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55(3), 945-948. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.005>

# KAKO UČENICI SREDNJIH ŠKOLA U SRBIJI DOŽIVLJAVAJU UČENJE NA DALJINU\*

**Nena A. Vasojević\*\* , Snežana Kirin, Ivana Vučetić**

*Inovacioni centar Mašinskog fakulteta u Beogradu, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Učenje na daljinu podrazumeva svaki kurikulum koji je predstavljen učenicima/studentima bez neposrednog kontakta sa predavačem, usled prostorne i/ili vremenske distance (Sagheb-Tehrani, 2009:3). Na svom osnovnom nivou, učenje na daljinu se odvija kada su predavač (nastavnik, profesor) i učenici fizički odvojeni velikim rastojanjem i kada se za premošćavanje ovog jaza koristi digitalna tehnologija sa ciljem da se simulira komunikacija licem u lice (Ristić & Mandić, 2018). Nakon 19. veka modernizacija obrazovanja je započela ubrzano da se širi što se može povezati sa promenama koje su se dešavale u društvu (Maksimović & Osmanović, 2018: 92). Razvojem tehnologija medija i komunikacija menjala se i koncepcija učenja na daljinu, koja u savremenim okvirima podrazumeva učenje uz korišćenje računara i pametnih uređaja, Interneta i raznovrsnih digitalnih platformi i kanala koji omogućavaju razmenu nastavnih sadržaja i interaktivnu komunikaciju između predavača i učenika i učenika međusobno, kreiranjem on-line zajednice za učenje (Sun & Chen, 2016:158). Pregled relevantne literature ukazuje da su razvoj i veća primena modela učenja na daljinu doneli i veći broj termina koji definišu ovaj model učenja, pa se u literaturi nailazi na termine kao što su: on-line nastava, učenje na daljinu, daljinsko obrazovanje itd. I pored ekspanzije tehnologije, menjanja društva i politika obrazovanja često možemo čuti nedoumice po pitanju primene modela učenja na daljinu, kako od strane profesora, tako i od strane učenika/studentata. Savremena istraživanja koja upoređuju učenje na daljinu i tradicionalno školovanje pokazuju da nastava i učenje na daljinu mogu biti jednako uspešni kao tradicionalna nastava ukoliko se koriste odgovarajući nastavni metodi i tehnologije, ukoliko postoji interakcija između učenika i ukoliko postoji blagovremena povratna veza između nastavnika i učenika (Ristić & Mandić 2018, prema Moore & Thompson, 1990; Verduin & Clark, 1991).

Implementacija novih modela učenja i primena novih tehnologija u nastavi dovodi do unapređenja sistema obrazovanja, ali utiče i na promene nastavnih sadržaja. Zbog toga je važno da obrazovne ustanove prihvate inovacije u organizaciji i metodama nastave kako bi pratile potrebe društva i ostale konkurentne (Kirin i sar., 2019). Rezultati studije slučaja učenja na daljinu sprovedene na jednom američkom univerzitetu pokazali su da je, sa aspekta studenata, najveća prednost učenja na daljinu fleksibilnost, dok su najveći nedostaci nemogućnost dobijanja konstruktivnog odgovora u vezi sa kompleksnim temama i nedostatak ličnog kontakta (Sagheb-Tehrani, 2009: 6). Učenje na daljinu je koncept koji je

\* Ovaj rad nastao je kao rezultat finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

\*\* Email: nenavasojevic@hotmail.com



posebno važno razmotriti, kako bi obrazovne institucije bile pripremljene za rad u vanrednim okolnostima i kako bi se izbegli prekidi u nastavi i osigurao kontinualan tok bez gubitaka u vremenu i kvalitetu nastave i učenja. Cilj ovoga rada je da se sagledaju (do sada neistražena tema) nedostaci učenja na daljinu kod učenika srednjih škola u Srbiji tokom primene nove koncepcije rada u periodu vanredne situacije.

**Metod.** U ovom radu predstavljen je deo rezultata obimnog istraživanja koje je sprovedeno na teritoriji Republike Srbije tokom aprila 2020. godine, u periodu vanredne situacije izazvane pandemijom virusa COVID-19. Uzorak istraživanja je prigodan i obezbeđen je ličnim kontaktima autorki. U istraživanju je učestvovalo 339 učenika srednjih škola iz Srbije, od čega je 123 učenika stručnih škola i 216 učenika gimnazija.

Podaci su prikupljeni uz pomoć on-line upitnika. Upitnik sadrži pitanja koja se odnose na socio-ekonomske podatke (5 pitanja); ispitivana iskustava i procene učenika o načinima primene novih modela u praksi (26 pitanja u obliku petostepene Likertove skale) i tri pitanja otvorenog tipa koja su imala za cilj da se dobije uvid u prednosti i nedostatke primene novih nastavnih modela u praksi. Za potrebe ovog rada analizirani su odgovori na pitanje koje se odnosi na *glavne nedostatke učenja na daljinu*. Formulacije pitanja bile su uopštene da bi se učesnicima istraživanja omogućila veća sloboda u korišćenju sopstvenog sistema konstruktata za opisivanje fenomena učenja na daljinu.

**Rezultati.** Za obradu materijala odabrana je induktivna tematska analiza (Braun & Clarke, 2006; Kuckartz, 2014). Autorke su se detaljno upoznale sa transkripcijama fokusa, da bi potom postigle konsenzus oko toga da jedinica analize bude iskaz, tj. smislena celina koja je veća od sintagme, ali manja od rečenice ili jednaka njoj. Početak analize obuhvatao je inicijalno kodiranje iskaza učenika, gde su prepoznate teme u odgovorima ispitanika (odgovorima se dodeljuju kodovi koji odgovaraju prepoznatim temama). Sledeći korak je zahtevao grupisanje kodova u semantički bliske celine na osnovu kojih su imenovane teme. Prilikom analize dobijenih podataka izvršeno je sređivanje kodnog sistema. Glavne teme su imenovane tako da reflektuju sadržaj odgovora koji su njima kodirani. Nakon određivanja glavnih tema na osnovu odgovora učenika definisani su glavni nedostaci online učenja koje su učenici prepoznali. Kroz sve korake prošla su dva istraživača. Podaci su predstavljeni u Tabeli 1.

**Tabela 1. Teme proizašle iz slobodnih odgovora učenika (nedostaci online učenja iz perspektive učenika srednjih škola)**

Ključne teme-naziv kategorije	Primeri kodova	Tipični primeri
Loša komunikacija sa profesorima sa tehničkog aspekta	Profesori nemaju dovoljno veštine u korišćenju IKT	„Profesori su nedovoljno upućeni u tehnologiju i više od pola njih ne zna ni power point da otvori“ “To što se profesori ne snalaze sa modernom tehnologijom najbolje.“ “Nespremnost profesora, tehnički problemi“
	Tehnički problemi	“Nedovoljna obučenosť profesora za korišćenje platformi za učenje“.
Obim gradiva	Profesori nam šalju više materijala za domaći	„Profesori se nekada malo „opuste“ pa nam pošalju više domaćeg nego što bi trebalo.“ “Mnogo domaćih zadataka i prevelika zahtevanja“.
	Profesori nam šalju mnogo materijala	“Nastavnici šalju ceo dan materijal i naporno mi je da čitam to“. “Profesori koji daju obimnije nego što inače stižemo u školi da obradimo“.
Društveni kontakti	Nedostaju mi kontakt sa drugovima	„Nedostaju mi prijatelji iz škole, nedostaje mi iskustvo srednje škole koje je nezamenljivo, i lakše pratim nastavu kada slušam u školi“.
	Nedostaje mi kontakt sa profesorima	“Ne viđamo se sa prijateljima,“ „Socijalni momenat, kontakt sa profesorima i učenicima, dvorište, fizičko“.
Objektivnosti u evaluaciji rezultata učenika	Prepisujemo domaći	„Ništa se uglavnom ne nauči, samo šaljemo domaće koje uglavnom prepisemo jedni od drugih, sve je zbunjujuće.“
	Manje učimo	„Manje se uči, sve može da se prepíše, svi su na isti način ocenjivani bez obzira da li su se trudili za to ili su samo prepisali!“
Nedostatak tradicionalnog modela učenja	Ne razumem lekciju kao u školi	„Učenici uz ovakav način rada ne mogu da savladaju gradivo onoliko dobro koliko bi to bilo u školi, samo napisana lekcija nije isto što i objašnjena.“ “Nejasne lekcije koje se ne mogu objasniti putem slike ili klipa, u učionici je sve lakše“.
		“Nedostatak predavanja, odnosno žive reči“. “Ne mogu da razumem lekciju kao kad profesor predaje u školi“. „Smatram da se na ovaj način postižu slabiji rezultati, i da se manje stvari zapamti nego kad sam na času. Na času bismo mogli da postavimo pitanje odmah, a i lakše je biti koncentrisan kada se predavanje dešava uživo“.

**Diskusija i zaključak.** Na osnovu ovog istraživanja mapirano je pet problema koje učenici srednjih škola u Srbiji doživljavaju kao nedostatak online učenja u odnosu na tradicionalni model učenja. Najčešće se u odgovorima učenika beleži viđenje nedostataka koji su vezani

za samu koncepciju učenja na daljinu – nedostatak ličnog kontakta i interakcije između nastavnika i učenika i učenika: Sem toga se uočava neregulisana tehnička sredina za koju profesori nisu u potpunosti spremni, što dovodi do loše komunikacije, niske motivacije učenika i njihove nezainteresovanosti. Samo gradivo se ne usvaja u meri u kojoj se usvaja kada se izlaže na tradicionalan način. Dobijeni rezultati ukazuju da je pre svega potrebno unaprediti tehničke veštine nastavnika kako bi se obezbedila interakcija nastavnika i učenika. Nastava podrazumeva dvosmernu interakciju (nastavnik-učenik-nastavnik), a ne samo jedan tok. Na taj način učenici bi dobijali više povratnih informacija od svojih profesora, a ujedno bi se postigao i bolji kvalitet nastave. Otklanjanjem ovih nedostataka stvorio bi se bolji uslov za uspešnij u realizaciju nastave na daljinu.

Nova koncepcija nastave izaziva mnoge promene u teoriji i praksi. Potrebno je stalno unapređivati, otklanjanjem učenih nedostataka, jer obrazovanje je ključ razvoja društva i poboljšanja životnog standarda. Ove rezultate treba posmatrati kao polaznu osnovu za dalja istraživanja i treba imati u vidu da su predstavljeni rezultati dobijeni u prvoj fazi realizovanja online modela učenja. Dalja istraživanja treba da ispitaju mapirane nedostatke, kako bi se dodatno unapredio ovaj model učenja.

Ključne reči: *učenje na daljinu, učenici, srednja škola, nedostaci*



## Literatura

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Kirin, S., Vasojević N. & Vučetić I. (2019). Lean implementation challenges. U D. Slović i D. Stojanović (Ur.), *Lin transformacija i digitalizacija privrede Srbije*. Međunarodni naučnikup XII skup privrednika i naučnika SPIN '19, 7–8.11.2019. Beograd: Fakultet organizacionih nauka, 61–69.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis*. London: Sage publications.
- Maksimović, J. Ž., & Osmanović, J. S. (2018). Značaj medijske kulture za alternativno obrazovanje. *Filozofija medija: mediji i alternativa : zbornik radova sa naučnog skupa*, Jagodina-Končarevo, 6-8. septembar 2017.str. 91-103.
- Moore, M. G. & Thompson, M. M. (1990). *The effects of distance learning: A summary of the literature . Research Monograph No. 2*. University Park, PA: The Pennsylvania State University, American Center for the Study of Distance Education.
- Ristić, M. i Danimir, M. (2018). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd : Učiteljski fakultet, 2018.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190.
- Tehrani, M. (2009). The Results of Online Teaching: A Case Study. *Information Systems Education Journal*, 7 (42), 3-9.
- Verduin, J.R., & Clark, T.A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

# ANALIZA VIZUELNIH PRIKAZA U UDŽBENICIMA IZ PROŠLOSTI: PRIMER IZ OBLASTI ISTORIJE PEDAGOGIJE

**Đurđa Maksimović\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Milica Sekulović**

*Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

Cilj ovog rada je da kroz primer analize vizuelnih prikaza u udžbenicima istorije koji pripadaju kontekstu međuratne Jugoslavije, ukažemo na važnost znanja koja nastaju na preseku različitih disciplina, istorije i pedagogije. U radu ćemo ukratko razmotriti problem analize kroz discipline i kontekste kao i na nivou sukoba između javne i primenjene istorije (eng. *public and applied history*). Pored toga, predstavljamo kombinaciju istraživačkog pristupa Kire Mahamud (Kira Mahamud, 2014) i Janka i Nekta (Janko & Knecht, 2013) koji nude istraživaču mogućnost prelaska uskih disciplinarnih granica prilikom analize vizuelnih prikaza u udžbenicima iz prošlosti. U zaključku ukratko predstavljamo primer istorijsko-pedagoške analize vizuelnih prikaza u udžbeniku istorije u međuratnoj Jugoslaviji. Reč je o primeru analize rada Ivana Meštrovića na korici udžbenika za istoriju Jugoslovena iz 1939. godine. Hronoški period koji smo uzeli za svoje istraživanje karakteriše etablirana ideologija integralnog Jugoslovenstva, što predstavlja kriterijum za izbor udžbenika koje smo analizirali.

Transdisciplinarni karakter istorije pedagogije, koja nastaje na preseku naučnih znanja iz oblasti pedagoške i istorijske nauke prva je istraživačka putanja od koje u radu polazimo. Kako bismo razumeli značaj naučnih znanja koja nastaju u istraživačkom susretu istorije i pedagogije neophodno je rasvetliti njihov primenjen karakter ali i priznati istoričnost znanja koja nastaju na tom preseku. Sa jedne strane, istoriju pedagogije, kao pedagošku disciplinu, možemo posmatrati u njenom primenjenom obliku. Na taj način nam omogućava da uspostavimo kontinuitet u razumevanju složenih istorijskih procesa koji oblikuju karakter savremenih pedagoških znanja i pruža okvir za razumevanje savremenih pedagoških problema. Apologete primenjene istorije pozivaju istoričare da se okrenu sadašnjosti i aktuelnim problemima, te nastupaju sa aktivističkih pozicija. Takav pristup omogućava istoričarima, pa i istoričarima pedagogije, interdisciplinarno proučavanje istorijskih fenomena te omogućavanje društvene odgovornosti. Sa druge strane, istorija pedagogije ima za cilj da podstakne razumevanje fenomena koji su situirani u određenom istorijskom trenutku.

Istorijska analiza sadržaja u pedagogiji omogućuje istraživaču susret sa brojnim empirijskim podacima, najčešće prisutnim u primarnim istorijskim izvorima, za čiju obradu

\* Email: petrovicdjurdja7@gmail.com

je potrebna saradnja različitih istraživačkih strategija koje uključuju kombinaciju različitih metoda i tehnika istraživanja. Takođe, kada je u pitanju istorijska analiza udžbenika, savremeni pristupi proučavanju udžbenika upućuju istraživača na razmatranje različitih konteksta ili diskurzivne mreže u okviru koje nastaje udžbeničko znanje. Na primeru istorijsko-pedagoške analize udžbenika reč je o prevazilaženju insistiranja na isključivoj analizi sadržaja udžbenika i korespondenciji verbalnog i vizuelnog koda "unutar korica udžbenika", te prelasku na razumevanje udžbenika kao materijalizovanom dominantnom društvenom diskursu.

Metodološki pristup istorijskom proučavanju udžbenika zasnovan samo na sadržaju jeste jednodimenzionalan i vodi ka ograničenoj perspektivi u razumevanju značenja udžbenika (Heinze, 2010; prema Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016). Metodologija Kire Mahamud (Mahamud, 2014) prilazi istorijskom proučavanju udžbenika sa stanovišta kritičkog i hermeneutičkog pristupa. Mahamudova nudi pristup udžbeniku "prema spolja" i "prema unutra". Pristup udžbeniku „prema spolja“ sugerise na potrebu proučavanja raznolikosti konteksta školskog udžbenika. Mahamud ističe da pitanje konteksta udžbenika referira na podatke o produkciji, transmisiji i recepciji udžbenika (Mahamud, 2014). Udžbenik se posmatra i pristupom „prema unutra“ koga Mahamud zasniva na dve teze: udžbenik je makro-tekst koji se sastoji od mikro-tekstova od kojih svaki treba da bude predmet analize i tekst udžbenika jeste instrument socijalne i pedagoške verbalne interakcije i instrument autorove verbalne akcije.

U kvalitativnoj obradi, najfrekventniji vizuelni materijal posmatrali smo u skladu sa strukturalističkim razumevanjem dela kao teksta koji proizvodi i prenosi značenja. Mahamud ističe da vizuelne prikaze, između ostalih elemenata udžbenika, treba shvatiti kao tekstualne jedinice sa sopstvenim identitetom kroz koje se mogu istraživati jezik, diskurs, narativ (Mahamud, 2014; prema Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016).

Metoda koju smo koristili u istraživanju je metoda analize diskursa. Instrumenti koje smo koristili u istraživanju su evidencione liste, koje smo preuzeli od Janka i Nekta (Janko & Knecht, 2013) i nadogradili za potrebe našeg istraživanja. Janko i Nekt (Janko & Knecht, 2013) su razvili istraživački instrument – sistem kategorija – za sortiranje pojedinačnih tipova vizuelnih prikaza u udžbenicima, kao i za procenu njihovih instruktivnih kvaliteta. Njihov instrument omogućava praćenje kvaliteta s obzirom na njihovu apstraktnost, prikladnost natpisa ispod ikoničkih sredstava izražavanja i povezanosti ilustrativnog materijala i teksta. Kada govorimo o apstraktnosti ikoničkih sredstava razlikujemo realistične vizuelne prikaze na kojima su objekti i fenomeni prikazani onako kako izgledaju u stvarnosti; delimično realistične vizuelne prikaze, za koje možemo reći da su karakteristične odlike stvari i pojava prikazane, dok su one manje karakteristične izostavljene; apstraktni vizuelni prikazi predstavljaju objekte i fenomene na konvencionalan način, pomoću specifičnih grafičkih znakova ili sistema znakova. Kada je reč o natpisu ispod vizuelnih prikaza razlikujemo kategorije: nepostojeći, identifikujući, parafrazirajući, proširen, aktivirajući i kombinovani natpis. Poseban akcenat stavljamo na povezanost vizuelnih prikaza i teksta gde razlikujemo nejasnu povezanost teksta, jasnu povezanost teksta i elaboriranje odnosno dopunu teksta. Poseban naglasak stavljamo

na kvalitet vizuelnog predstavljanja s aspekta njihove upotrebe u udžbenicima za nastavu istorije. Upravo to oslikava primer koji navodimo u tekstu koji sledi.

**Primer analize vizuelnih prikaza u udžbeniku istorije u periodu idelogije integralnog jugoslovenstva (1929-1941).** Jedan od načina uobličavanja jugoslovenske nacionalne ideje u međuratnoj Jugoslaviji bio je upravo podizanje javnih spomenika i arhitektonskih zdanja. U to vreme jugoslovenski vajar hrvatskog porekla Ivan Meštrović ubedljivo je nosio titulu nacionalnog umetnika. Njegov monumentalni projekat „Vidovdanskog hrama“, čije su skulpture prvi put izložene u Beču 1910. godine, flagrantan je primer funkcionisanja dispozitiva. U udžbeniku za treći razred autora M. Matovića iz 1939. godine na naslovnoj strani učenicima je prikazana vizuelna predstava skulpture Kraljevića Marka koja pripada Meštrovićevom projektu. Značenje tog prikaza i njegova vaspitna poruka su dvostruki. Ta skulptura bila je konstruisana kao čvrsta opna za sve one mehanizme koji su pokretali diskurse jugoslovenstva, a koji su bili nalik kakvom mitskom narativu (Ignjatović, 2007). U skladu sa proklamovanom ideologijom integralnog jugoslovenstva projekat „Vidovdanskog hrama“ i prikaz Kraljevića Marka sintetizuju nacionalne partikularnosti i šalju učenicima dvojaku poruku. Prva se sastoji u ujedinjenju Hrvata i Srba u borbi protiv Turaka kroz Krbavsku i Kosovsku bitku koju je hram vizualizovao. Sa druge strane, ponovo glava Kraljevića Marka, prikazana na korici analiziranog udžbenika, vraća nas na raspravu o antropološkim karakteristikama Jugoslovena. Semantiku tog prikaza Ignjatović u delu „Jugoslovenstvo u arhitekturi“ objašnjava na sledeći način:

*„Njegov Marko je gol. Gol i bez oružja kao narod kojemu je simbolom...oduzevi mu sve historijske atribute (oružje, odijelo) on je od historijskog junaka načinio izvanhistorijskog heroja. Uklanjanje nepoželjnih identitetskih „plemenskih“ oznaka, u skladu sa temeljnom pretpostavkom jugoslovenskog nacionalizma, značilo je „otkrivanje“ onih osobina nacije koje postoje izvan istorije i vremena: isticanje gole snage, divovske i titanske. Na taj način, jugoslovenski identitet konstruisan je kao izvanistorijski“ (Ignjatović, 2007: 50).*

Time lik Kraljevića Marka sa korica udžbenika ponovo aktualizuje primordijalni diskurs jugoslovenstva, u lekcijama ranije uobličen u opisima starih Slovena, i potvrdu fukoovske teze o temporalnosti struktura koje određuju znanje.

Svaki segment udžbenika (tekst, jezik, vizuelni prikaz, narativ..) treba da posmatramo sa sopstvenim identitetom i na takav način da mu pristupamo. Pokušali smo da ukažemo na važnost znanja koja nastaju na preseku disciplina istorije i pedagogije. Pored toga, navedeni primer predstavlja pokušaj da ukažemo na važnost analize vizuelnih prikaza u udžbenicima, a ne samo na analizu teksta. Ukoliko imamo na umu da veliki deo u udžbenicima zauzimaju različiti ilustrativni materijali, smatramo da je njegova analiza itekako značajna jer nam prenosi neke poruke koje nisu vidljive i jasno uočljive kroz sam tekst.

Ključne reči: *istorija pedagogije, vizuelni prikazi, analiza udžbenika, kvalitativna istraživanja*



## Literatura

- Ignjatović, A. (2007). *Jugoslovenstvo u arhitekturi: 1904-1941*. Beograd: Građevinska knjiga.
- Ilić Rajković A. i Senić Ružić, M. (2016): Proučavanje udžbenika i pedagoška prošlost, *Nastava i vaspitanje*, 3, 555-568.
- Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. In P. Knecht & E. Matthes (Eds.) (2014) *Methodology and methods of research on textbooks and educational media* (pp. 31-49). Julius Klinkhard: Bad Heilbrunn.
- Matović, M. (1939). *Istorija Jugoslovena za treći razred*. Beograd: Knjižarnica Jeremije J. Dželebdžića.
- Janko, T. & Knecht, P. (2013). Visuals in geography textbooks – Categorization of Types and Assessment of Their Instructional Qualities, *Review of international Geographical Education Online*, 1, 93-110.
- Janko, T. & Knecht, P. (2014). Visuals in geography textbooks – increasing the reliability of a research instrument. In E. Matthes (Ed.). *Methodology and methods of research on textbooks and educational media* (pp. 227-240) Julius Klinkhard: Bad Heilbrunn.





**DEO III**  
**POTENCIJALI**  
**KVALITATIVNIH**  
**ISTRAŽIVANJA I**  
**METODOLOŠKA PITANJA**



## O VREDNOVANJU KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA NA PRIMERU RETKIH BOLESTI – DA LI SMO I MI „SIROČIĆI“?

**Isidora Jarić\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Marko Milenković**

*Institut društvenih nauka, Beograd*

**Miloš Milenković**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

Naučna politika u Republici Srbiji strateški ostavlja društveno-humanističkim naukama (DHN) mogućnost da, osim osnovnih istraživanja koja za cilj imaju da uvećaju opšti fond naučnog znanja, svoju vrednost za društvo dokažu obezbeđivanjem verifikovanih\*\* podataka i na njima zasnovanih analiza od značaja za kreiranje javnih politika, privredu, društvo i/ili očuvanje kulturnog nasleđa (Vlada Srbije, 2020), formalno u skladu s opštom evropskom tendencijom njihovog uključivanja, u skladu sa pristupom „Nauka za društvo“\*\*\*. Jedno takvo primenjeno istraživanje sprovedli smo u okviru interdisciplinarnog projekta *Equitable Policies and Services for Rare Disease Patients*, Udruženja pravnika za medicinsko pravo (SUPRAM) u saradnji sa Centrom za pravna istraživanja Instituta društvenih nauka (IDN), koji je podržala Delegacija Evropske unije u Srbiji\*\*\*\*. Cilj tog projekta bio je da prikupi, analizira i razume strukturne aspekte problema sa kojima se suočavaju oboleli od retkih bolesti i članovi njihovih porodica, kako bi se stvorila empirijski utemeljena osnova za javno zagovaranje promene javnih politika u ovoj oblasti društvenog života (Sjeničić & Milenković, 2016; Sjeničić & Milenković, 2015). Organizacija, sprovođenje, rezultati i implikacije istraživanja pokazuju manjkavosti u načinu na koji se društveni uticaj DHN definiše u samoj strategiji naučno-istraživačkog razvoja. Istraživanje retkih bolesti, poznatih po složenosti i nepodložnosti redukcije na kvantitativno utemeljene uzorke (Jarić, 2017; Pearce et al., 2015; NORBS, 2014; Krajnović, 2012; EURORDIS, 2009), odličan je primer zašto naučna politika treba da revidira same koncepte „podatka“ i „analize“, preuzete iz prirodnonaučnog pogleda na društveno-humanističke nauke, ali i samu ideju „istraživanja“ na kojem se mogu zasnivati javne politike (Milenković, 2020). Ovo utoliko pre, što se u našoj akademskoj javnosti vodi višedecenijski spor o kriterijumima

\* Email: dorajaric@gmail.com

\*\* Videti više o tome na: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/rs/o-nama/teme/zasto-je-vazno-kreiranje-javnih-politika-zasnovanih-na-podacima/>

\*\*\* Videti više o tome na: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/science-and-society>

\*\*\*\* Videti više o tome na: <http://www.supram.org.rs/projects/equitable-policies-and-services-for-rare-disease-patients/?lang=en>

vrednovanja istraživanja, istraživača i institucija u polju društveno-humanističkih nauka (Milenković & Kovačević, 2014), u kojem autori iz ovog polja iznose argumente koji imaju i svoje metodološko utemeljenje (Ćirić & Breneselović, 2017). Među njima su ovde posebno relevantni oni koji ukazuju na to da, poput retkih bolesti, i kvalitativna istraživanja imaju status „siročića“. U izlaganju se razmatraju razlozi za takav njihov status i daju pouke za kolektivnu akciju profesionalne zajednice kvalitativnih istraživača u javnoj promociji i etabriranju ove vrste istraživanja kao jednakovrednih, ili pak jedino smislenih u kontekstu proučavanja fenomena nepodložnih tipovima formalizacije preuzetih iz drugih naučnih polja (Ochsner et al., 2017).

Među metodološki relevantnim aspektima ovog istraživanja kao posebno interesantan se izdvojio problem reprezentativnosti uzorka (Milenković et al., 2014; Milenković et al., 2014). Imajući na umu: (a) kompleksnost medicinskog pojma „retkih bolesti“ (Byrne, 2012) koji u sebi objedinjuje između 6000 i 8000 različitih retkih bolesti, što u startu čini besmislenim podelu uzorka u odnosu na određena oboljenja (NORBS, 2014), i (b) temu istraživanja koja se tiče identifikovanja mesta potencijalne društvene diskriminacije unutar različitih institucionalnih sistema (zdravstvenog, obrazovnog i sistema socijalne zaštite), odlučili smo da reprezentativnost uzorka obezbedimo kroz uvodjenje nekoliko kriterijuma selekcije ispitanika. Ovi kriterijumi su se ticali:

1. Stepenu učestalosti određene retke bolesti (Burnworth, 2013). U odnosu na ovaj kriterijum retke bolesti smo podelili na: (a) manje retke, (b) retke, i (c) super retke bolesti.
2. Da li je pacijentu postavljena dijagnoza ili ne.
3. Da li se retka bolest nalazi u važećem medicinskom šifrniku (Forrest et al., 2011; Zhang et al., 2011) bolesti Republike Srbije ili ne. U sledećem koraku to znači da oboleli od retkih bolesti koji imaju dijagnozu koja je prepoznata od strane zdravstvenog i pravnog sistema mogu ostvariti različita prava vezana za: dobijanje besplatnih lekova, refundiranje troškova lečenja, dostupnost određenih terapija i terapijskih procedura, dobijanje različitih socijalnih i drugih beneficija, što nije slučaj sa onima koji boluju od retkih bolesti koje sistem ne prepoznaje.
4. Da li je retka bolest urođena ili stečena u toku života (na primer retki kanceri)
5. Postojanja specifične terapije koja ciljano leči retku bolest (što postoji za manje od 5% retkih bolesti), nasuprot postojanju simptomatske terapije koja samo ublažava određene simptome bolesti (nespecifična medicinska sredstva i pomagala).
6. Dostupnosti/postojanje terapije (Luzzatto et al., 2015), tj. Da li su neophodni lekovi registrovani u Srbiji ili ne. Za mnoge retke bolesti terapije koje se smatraju delotvornim u medicinskom smislu u Srbiji jednostavno nisu dostupne iz različitih razloga.
7. Finansijske vrednosti terapije ili medicinskih sredstava i pomagala. Smatra se da približno 5% obolelih od retkih bolesti s obzirom na svoju dijagnozu i zdravstveno stanje koristi, ili bi trebalo da koristi, veoma skupe terapije. Isto tako posebno je važno obratiti pažnju na to da li pacijent mora da primenjuje ultra skupu terapiju doživotno ili ne.

8. Da li RFZO pokriva troškove lečenja obolelog ili ne.
9. Stepena artikulacije partikularnih interesa obolelih od određenih retkih bolesti, koji se najčešće artikulišu kroz rad različitih udruženja ili sekcija u okviru NORBS-a (Nacionalne organizacije za retke bolesti Srbije).
10. Stepena invaliditeta i sa tim povezane potrebe za različitim uslugama koje nudi sistem socijalne zaštite (poput tuđe nege i pomoći, pomoći pedagoških asistenata i sl.).

Ukrštanjem ovih kriterijuma sačinili smo uzorak od šest fokus grupa sa obolelima od retkih bolesti i članovima njihovih porodica (ukoliko su oboleli deca starosti do 18 godina). Fokus grupe su činili sledeći ispitanici:

1. Oboleli, ili članovi njihovih porodica, koji boluju od retkih bolesti koje su prepoznate u pravilnicima (poput hemofilije, cistične fibroze i fenil ketanuvie na primer) imajući u vidu dva nivoa prepoznavanja bolesti - pravni i medicinski.
2. Oboleli od mišićne distrofije, ili članovima njihovih porodica, jer oni imaju veoma jako i uticajno udruženje koje postoji u dugom vremenskom periodu.
3. Oboleli od retkih bolesti, ili članovima njihovih porodica, koji koriste jako skupe terapije.
4. Oboleli od retkih bolesti, ili članovima njihovih porodica, koji boluju od super retkih bolesti.
5. Oboleli od retkih bolesti, ili članovima njihovih porodica, koji nemaju dijagnozu.
6. Obolelima od retkih kancera ili članovima njihovih porodica (ako se radi o deci do 18 godina starosti).

Ovakvim pristupom problemu uspeli smo da pokrijemo široku lepezu problema sa kojima se suočavaju oboleli od retkih bolesti u Srbiji danas. Rezultati projekta ukazuju na to da su oboleli od retkih bolesti i članovi njihovih porodica u velikoj meri isključeni iz procesa kreiranja javnih politika ne samo iz tipičnih razloga kada je o medicinskim fenomenima reč (asimetrija ekspertize, distribucija nadležnosti i sl.) već i zbog činjenice da se uopšte ni ne percipiraju kao akteri u lancu transfera na liniji istraživanje-regulativa. Ovo ukazuje ne samo na duboko ukorenjene prirodnonaučne predstave o tome šta je istraživanje među autorima naučnih strategija, već i među autorima javnih politika. Jer, da nije tako različiti podsistemi koji su bili u fokusu interesovanja ovog istraživanja (zdravstveni, obrazovni i sistem socijalne zaštite) bi bili mnogo responsivniji u odnosu na potrebe svojih korisnika, u konkretnom slučaju obolelih od retkih bolesti. Osećanje da su unutar sistema potrebe ovih pacijenata nedovoljno prepoznate, a oni sami nevidljivi u narativima ispitanika se tematizuje kroz autoopise sopstvene pozicije kao: onih za koje „država ne postoji“, koji su „nevidljivi za državu“, „napušteni od svih“, „prepušteni sami sebi i udruženjima“, „neprepoznati od sistema“ ... Ovo sistemsko oglašivanje različitih podsistema o potrebe ove specifične grupe pacijenata naročito je vidljivo u percepciji strukture zdravstvenog sistema i njegovoj funkcionalnosti koja pokazuje značajne pukotine u odnosu na zamišljenu strukturu opisanu u zakonskim i podzakonskim aktima. Ispitanici svedoče o problemu regionalnih razlika koje se materijalizuju u njihovim narativima kroz slike mentalnih

mapa koje dele Srbiju na područja u kojima je moguće ostvariti pravo na zdravstvenu zaštitu, dijagnozu, terapiju i rehabilitaciju poput: „severno i južno do Kragujevca“, „jedino u Beogradu moje dete ima šanse“, „Svi dođu u Beograd i onda mi nemamo“...kao i bolnom svedočanstvu da „za većinu retkih bolesti, sistem kao da veruje da će ti ljudi misteriozno nestati ili ozdraviti... s polaskom u školu, s pubertetom, kad dete poraste“. Čini se da I dalje insistiranje na „davanju glasa“ osobama koje nemaju naučnu, medicinsku ili pravnu „licencu“ u kontekstu savremenog društva Srbije i dalje deluje neobično, netipično, nenaučno ... i decenijama daleko od pristupa „Nauka za društvo“ koji ostaje, u sferi politike, samo još jedna u nizu javnopolitičkih fraza, a u sferi svakodnevice obolelih od retkih bolesti bolan ožiljak koji svedoči o sistemskoj socijalnoj stigmatizaciji ove vulnerabilne višestruko marginalizovane manjinske grupe.

Ključne reči: *kvalitativna istraživanja, retke bolesti, javne politike, reprezentativni uzorak, vrednovanje društveno-humanističkih istraživanja*



## Literatura

- Burnworth M. (2013). Rare disease resources not as rare as one might think. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 70(12), 1013-1014.
- Byrne P. C. (2012). Training medical students on rare disorders. *Orphanet J Rare Dis*. 7(Suppl 2):A15.
- Ćirić, J. & Breneselović L. (Ur.) (2017). *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene*. Beograd: Institut za uporedno pravo.
- EURORDIS (2009). *The Voice of 12,000 Patients: Experiences and Expectations of Rare Disease Patients on Diagnosis and Care in Europe - A report based on the EurordisCare2 and EurordisCare3 Surveys*. France: Impression Design 92100 Boulogne-Billancourt. www.eurordis.org
- Forrest, C. B., Bartek, R. J., Rubinstein, Y., & Groft, S. C. (2011). The case for a global rare-diseases registry. *The Lancet*, 377(9771), 1057-1059.
- Jarić, I. (2017). *Roditeljstvopod rizikom: Sociokulturnasigmatizacija obolelih od retkih bolesti*. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu i Dosije studio;
- Krajnović D. (2012). Ethical and Social Aspects on Rare Diseases. *Filozofija i društvo*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, 4/XXIII, 32-48.
- Luzzatto L., Hollak C., Cox E. M., Schieppati T., Arrigo M., Licht C., Kääriäinen H., Merlini G., Schaefer F., Simoens S., Pani L., Garattini S. & Remuzzi G. (2015). Rare diseases and effective treatments: are we delivering?, *The Lancet*, 385(9970), 750-752.
- Milenković, M. & Kovačević I. (2014). No authority without competence. Administrative de-centralization as a foundation of the future of the University of Belgrade. U Z. Mirković i M. Milenković M. (Ur.). *Vek i po Velike škole u Beogradu 1863–2013 (University of Belgrade, 1863–2013)*, (str. 241–260.). Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Milenković, M. (2020). *In the name of Europe: On the counterindications of social science and humanities research assessment criteria (in Serbia)*, Belgrade: University of Belgrade – Faculty of Philosophy and Dosije Studio.
- Milenković, M., Jarić, I. i Radonjić, O. (2014). O uticajubenevolentne asimetrije na metodološki dizajn istraživanja na primerujednog tekućeg interdisciplinarnog istraživanja Roma u Srbiji. *Antropologija* 14(3), 27-44.
- Milenković, M., Jarić, I. i Sokolovska, V. (2014). O nekimteorijsko-metodološkim problemima istraživanja

- romske populacije usociologiji i etnologiji/sociokulturnoj antropologiji: na primeru jednog tekućeg istraživanja u Srbiji. *Etnoantropološki problemi*, 9(4), 849-870.
- NORBS (2014). *Retke bolesti*. Beograd: Nacionalna organizacija za retke bolesti Srbije.
- Ochsner, M., Hug, S. & Galleron, I. (2017). The future of research assessment in the humanities: bottom-up assessment procedures. *Palgrave Communications*, 3(1), 1-12.
- Pearce W., Raman S. & Turner A. (2015). Randomised trials in context: practical problems and social aspects of evidence-based medicine and policy. *Trials*, 16(1), 1-7.
- Sjeničić, M. & Milenković, M. (2015). Zdravstveno zbrinjavanje osoba koje boluju od retkih bolesti – zakonodavne promene. *Pravni život*, 9, 395-408.
- Sjeničić, M. & Milenković, M. (ur.). (2016). *Društveni i pravni položaj osoba sa retkim bolestima i njihovih porodica u Srbiji*. Beograd: Institut društvenih nauka, SUPRAM.
- Vlada Srbije (2020). Predlog Strategije naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2021. do 2025.godine-Moć znanja. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/12/Predlog-Strategije-naucnog-i-tehnoloskog-razvoja-java-rasprava.pdf>
- Zhang, Y. J., Wang, Y. O., Li, L., Guo, J. J., & Wang, J. B. (2011). China's first rare-disease registry is under development. *The Lancet*, 378(9793), 769-770.

# ZNAČAJ KVALITATIVNOG PRISTUPA U OBLASTI PROCENE INTELIGENCIJE

**Ana Altaras Dimitrijević\*, Zorana Jolić Marjanović**

*Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu*

**Uvod.** Oblast procene inteligencije nudi se kao primer par excellence za visoke domete kvantitativnih metoda u psihologiji: malo koja druga oblast koristi tako sofisticirane psihometrijske i statističke postupke, a samo ova je iznedrila „autohtonu“ skalu za izražavanje postignuća koja uživa univerzalnu prihvaćenost i primenu (IQ-skalu). Srazmerna tim dometima jeste i opasnost da se procena inteligencije svede na kvantifikaciju i zanemari značaj kvalitativnog pristupa u postupku zadavanja testa, analize postignuća i interpretacije rezultata, odnosno doprinos kvalitativnih istraživanja procesu konstrukcije i validacije testova. U nastavku ćemo stoga pokušati da ukažemo na neophodnost kvalitativnih metoda za 1) spoznavanje intelektualnog profila pojedinca; 2) utvrđivanje prirode testa; 3) postizanje kulturne ekvivalentnosti, te 4) procenu novih vrsta sposobnosti, prvenstveno emocionalne inteligencije.

**Individualna procena sposobnosti.** Često se previđa da je izbor zadataka za prvi test inteligencije – na kome se suštinski temelje svi potonji (Brody, 2000) – bio zasnovan na dugogodišnjem kvalitativnom ispitivanju prirode i manifestacija inteligencije: pre nego što će objaviti svoju čuvenu skalu, Bine je čitavu deceniju testirao svoje kćeri raznim kognitivnim zadacima, posebno se usmeravajući na to *kako* devojčice pristupaju njihovom rešavanju, a crpeći ove informacije iz razgovora i opservacije (Wasserman, 2018). Pitanje *kako* ispitanik rešava test zapostavljeno je u masovnim testiranjima s početka 20. veka, ali dugoročno nije izgubilo svoj značaj. Naime, kvantitativna analiza postignuća, koja vodi rangiranju ispitanika, nužna je i dovoljna u svrhu *selekcije*, ali procena sposobnosti – pogotovo u kontekstu inkluzivnog obrazovanja – sve manje služi samo toj svrsi; istovremeno, raste svest o tome da ostali ciljevi procene – postavljanje *dijagnoze* o individualnom razvoju, formulisanje *prognoza* i osmišljavanje *intervencija* – ne mogu da se ispune pukim uvidom u brojčane rezultate (cf. Holowinsky, 1980) i da osoba koja vrši procenu ne treba da nastupa kao psihometričar, već pre kao istraživač koji studira slučaj. Kada je reč o *samom postupku testiranja*, to znači da se procena sprovodi individualno (cf. Sparrow & Davis, 2000), pri čemu se celovito beleže verbalni odgovori i pažljivo opserviraju reakcije osobe na test, kako bi se potonjom kvalitativnom analizom postiglo dublje sagledavanje njenog intelektualnog funkcionisanja. O značaju kvalitativnog pristupa svedoče i najnovije verzije Vekslerovih skala, koje čak i u digitalnom formatu nastoje da obezbede ono što je neizostavni deo valjane procene: uspostavljanje kontakta 1:1 i raporta s ispitanikom, te prilika da se posmatraju kvalitativni aspekti učinka

\* Email: aaltaras@fbg.ac.rs

(Wahlstrom et al., 2018). Štaviše, od 1980-ih godina naovamo čuju se pozivi da testiranje bude ne samo individualno, već i individualizovano, jer se primat daje proceni procesa i napretka, spram produkta i aktuelnog stanja (Holowinsky, 1980; Meyers et al., 1985), odnosno sagledavanju individualnog profila slabosti i snaga nad preciznom kvantifikacijom (Gardner, 1999). Kada je reč o *tumačenju rezultata*, postoji imperativ da se kvantitativni pokazatelji interpretiraju u sklopu drugih (kvantitativnih i kvalitativnih) podataka, prikupljenih iz različitih izvora i putem različitih metoda, te da se izbegnu šablonske intepretacije koje nemaju smisla u konkretnom slučaju (Kamphaus et al., 2018). Ukratko, kvalitativni pristup prožima sve faze individualne procene, od zadavanja testa do interpretacije, a propust da se on sledi po pravilu znači pogrešnu upotrebu ili zloupotrebu testa.

**Utvrđivanje prirode testa.** Odgovor na pitanje kako se rešavaju testovni zadaci nije važan samo sa stanovišta procene pojedinca, već i zarad utvrđivanja prirode testa, uključujući i grupne testove sposobnosti. Često izricana kritika da ne znamo šta testovi inteligencije zapravo mere (npr. Howe, 1997) utoliko više pogađa metu ukoliko njihova validacija manje zalazi u pitanje mentalnih procesa koje angažuju, a istina je da to pitanje često biva zanemareno. Iz toga izvire problem sporne kvalifikacije nekih testova kao neverbalnih (samo na osnovu test-materijala), mada ih ispitanici mogu rešavati putem verbalnih strategija (Braden & Athanasiou, 2005), ili upitno očekivanje da neki test zahvata više fluidne/kristalizovane sposobnosti, iako nema podataka o tome koliko se ispitanici u njegovom rešavanju oslanjaju na akulturacijom stečena znanja. Istraživanja koja bi otklonila ovaj problem mogu, naravno, koristiti različite metode, uključujući merenje električne/hemijske aktivnosti mozga (ibid.), ali je na aktuelnom nivou neuropsiholoških znanja teško zamisliti da ne uključuju i kvalitativne pristupe poput prikupljanja i analize introspektivnih izveštaja.

**Uvažavanje uloge kulture.** Važno mesto u savremenoj proceni inteligencije ima težnja da se konstruišu testovi koji bi zadovoljili uslov tzv. kulturne ekvivalentnosti. S tim na umu konstruktori često posežu za složenim statističkim analizama obrazaca odgovaranja različitih demografskih grupa, lišavajući se onih ajtema koji u tom pogledu prave nepoželjnu diskriminaciju. Time se zaista postiže da test u izvesnoj meri bude „oslobođen od kulture“, ali se ne garantuje njegova kulturna ekvivalentnost, što bi obuhvatalo i način na koji kultura ulazi u interakciju s ispitivanim sposobnostima (Helms, 1997). Pritom, treba imati u vidu da je razvoj testova „slobodnih od kulture“ sporan sa stanovišta premise da su mnogi aspekti inteligencije suštinski određeni vrednostima i zahtevima kulture, te da procena inteligencije mora da uvaži kulturno-specifične načine prijema i obrade informacija (Sparrow & Davis, 2000). Nažalost, dosadašnji pokušaji da se izborom ili prilagođavanjem sadržaja testa uvažavaju određene osobenosti kulture uglavnom su se svodili na tzv. kozmetičke promene (npr. variranje boja figura prikazanih u testu) i podležu kritici ne samo zbog površnog shvatanja odnosa kulture i intelekta, već i zato što se vrše bez odgovarajuće empirijske provere (Helms, 1997). Kao adekvatna potvrda kulturne ekvivalentnosti ne bi pritom služili slični obrasci postignuća u različitim grupama, već nalazi koji sugerišu da test u različitim grupama aktivira



slična razumevanja i psihičke procese. Delimično se takvi dokazi mogu pribaviti kvantitativnim ispitivanjem zastupljenosti (učestalosti javljanja) određenih sadržaja u različitim (sup) kulturama i njihovim produktima. Ipak, budući da se kulturna ekvivalentnost prevashodno tiče *percepcije* sadržaja i *značenja* koje mu se pridaje, čini se da su u ovom kontekstu nezaobilazna i kvalitativna istraživanja, kao što je sadržinska analiza reprezentativnih kulturnih produkata sa ciljem otkrivanja kulturno-relevantnih tema koje bi ujedno mogle biti povezane sa stavkama u testu (Helms, 1997).

**Procena novih vrsta inteligencije.** Kvalitativni pristup ima svojevrstan značaj i u proceni novih sposobnosti poput emocionalne inteligencije (EI). Prvo, kako se u ovom domenu ne možemo osloniti na bogatu riznicu gotovih ajtema, kvalitativna istraživanja mogu biti važan putokaz u razvijanju stavki (kao nekada Bineu prilikom konstrukcije prvog testa akademske inteligencije). Zaista, konstruktori nekih testova EI (MacCann & Roberts, 2008) sledili su upravo taj pristup, koristeći polustrukturisane intervjuje da bi prikupili opise realističnih i ekološki validnih emocionalnih situacija, te analizu sadržaja, kako bi identifikovali sržne teme koje će dati strukturu i materijal za test. Drugo, jedna od najoštrijih kritika na račun testova EI dolazi od onih koji smatraju da subjektivnost emocionalnog doživljavanja suštinski onemogućava skorovanje odgovora na ovim testovima kao tačnih ili netačnih. Mada se u odbranu konstrukta i mogućnosti procene EI iznosi argument da – koliko god subjektivno – emocionalno funkcionisanje podleže nekim pravilima (Mayer et al., 2000), ta činjenica nije dosledno iskorišćena u izradi ključa za testove EI: njihovo bodovanje često počiva na proporciji normativnog uzorka koja bira određen odgovor kao tačan. To ne samo što potpiruje gorepomenute kritike, već kvari neke metrijske odlike testova EI. Paradoksalno, čini se da boljoj kvantifikaciji ovog konstrukta – jasnijem skorovanju i većoj diskriminativnosti testova EI – mogu doprineti upravo kvalitativna istraživanja (ekspertskih) obrazloženja za izbor nekih odgovora kao tačnih, te formulisanje ključa za ocenjivanje na osnovu rezultata tih analiza. Time stižemo i do treće tačke – potrebe za generalnom analizom procesa odgovaranja na testovima EI odnosno rešavanja emocionalno zasićenih problema u svakodnevnom životu, što je najvećim delom terra incognita. Prema našem saznanju, samo je jedna studija zašla na ovaj teren, koristeći fenomenološki pristup da bi rasvetlila dotične procese (Lindebaum, 2015), a dalja istraživanja te vrste vidimo kao preduslov da procena EI dobije istinsku dijagnostičku vrednost.

**Zaključak.** Kvalitativni pristup prikupljanju i analizi podataka ne samo što čini neotuđivi deo individualne procene sposobnosti, već se čini da različiti aspekti te procene mogu bitno da se unaprede upravo podacima koje bi dale kvalitativne studije. Shodno tome, vidimo potrebu za linijom kvalitativnih istraživanja koja bi sistematski delovala u smeru poboljšanja procene intelektualnih sposobnosti i na njoj zasnovanih psiholoških intervencija.

Ključne reči: *kvalitativni pristup, kvalitativna analiza, procena inteligencije, kulturna ekvivalentnost, emocionalna inteligencija*



## Literatura

- Braden, J. P., & Athanasiou, M. S. (2005). A comparative review of nonverbal measures of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd edition, pp. 557–577). The Guilford Press.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16–33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.003>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Helms, J. E. (1997). *The triple quandary of race, culture, and social class in standardized cognitive ability testing*. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 517–532). The Guilford Press.
- Holowinsky, I. Z. (1980). Qualitative assessment of cognitive skills. *The Journal of Special Education*, 14(2), 155-163.
- Howe, M. J. A. (1997). *IQ pod znakom pitanja - istina o inteligenciji*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Kamphaus, R. D., Pierce Winsor, A., Rowe, E. W., & Kim, S. (2018). *A history of intelligence test interpretation*. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd edition, pp. 56–70). The Guilford Press.
- Lindebaum, D. (2015). *A qualitative study of emotional intelligence and its underlying processes and outcomes in management studies*. In C. E. J. Härtel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Research on emotion in organizations: Vol. 11. New ways of studying emotions in organizations* (pp. 109–137). Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1746-979120150000011006>
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540–551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- McIntosh, D. E., Dixon, F. A., & Pierson, E. E. (2018). *Use of intelligence tests in the identification of giftedness*. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd edition, pp. 587–607). The Guilford Press.
- Meyers, J., Pfeffer, J., & Erlbaum, V. (1985). Process assessment: A model for broadening assessment. *The Journal of Special Education*, 19(1), 73-89.
- Sparrow, S. S., & Davis, S. M. (2000). Recent advances in the assessment of intelligence and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(1), 117–131. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00552>
- Wahlstrom, D., Raiford, S. E., Breaux, K. C., Zhu, J., & Weiss, L. G. (2018). *The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence—Fourth Edition, the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition, and the Wechsler Individual Achievement Test—Third Edition*. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd edition, pp. 245–282). The Guilford Press.
- Wasserman, J. D. (2018). *A history of intelligence assessment: The unfinished tapestry*. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd edition, pp. 3–55). The Guilford Press.

# CATEGOR 1.1 – SLOBODAN SOFTVER ZA POMOĆ U RAZVRSTAVANJU ODGOVORA U KATEGORIJE I ANALIZI KATEGORIJA

**Dušica Filipović Đurđević\***

*Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu;  
Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu;  
Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*

**Đorđe Đurđević**

*Nordeus d.o.o.*

**Uvod.** Premda se istraživanja u eksperimentalnoj psihologiji dominantno oslanjaju na kvantitativne podatke, postoje brojne situacije u kojima se od ispitanika zahteva davanje opisnih odgovora. To je naročito prisutno u početnim fazama ispitivanja neke pojave i u situacijama kada istraživač ne želi da nameće strukturu, već ima cilj da ispita intuicije svojih ispitanika. Ipak, prikupljene odgovore ponekad je, u cilju sticanja uvida u obrasce u prikupljenim podacima, potrebno podeliti u grupe srodnih odgovora.

Trenutno postoji veliki broj aplikacija koje podržavaju kvalitativnu analizu podataka. Zajednički naziv za ove aplikacije je softver za kompjuterski podržanu kvalitativnu analizu podataka (CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software; Allen, 2017). Najčešće korišćeni su QDA Miner, ATLAS.ti, MAXQDA, NVivo, Dedoose, HyperRESEARCH itd. (Silver & Lewins, 2014; Woolf & Silver, 2018). Međutim, premda nude bogatstvo mogućnosti u kvalitativnoj obradi podataka, oni predstavljaju komercijalni softver i stoga mogu biti nedostupni nekim istraživačima. Rešenje za ovaj problem predstavljaju besplatna softverska rešenja, kao što su QDA Miner Lite, Taguete, Aquad, ili paketi koji se koriste u programskom okruženju R, kao što su RQDA, qcoder, itd. Ipak, besplatne aplikacije imaju svoje nedostatke – neke od njih ne nude sve mogućnosti koje komercijalni paketi nude, dok su neke komplikovane za upotrebu. Pored toga, ovi alati često su izgrađeni pod okriljem određenog teorijskog pristupa, usled čega sadrže opcije koje su specifične upravo za datu istraživačku tradiciju, dok ne sadrže neke druge. Istraživači su stoga često primorani da savladavaju čitav skup veština koje im u datoj situaciji nisu neophodne, kako bi sproveli tek deo potrebnih akcija.

Cilj nam je da u ovom radu predstavimo alat koji smo kreirali sa ciljem da olakša proces u kojem se kraći odgovori otvorenog tipa kodiraju i grupišu u kategorije, a koji istovremeno predstavlja softver koji je jednostavan za upotrebu i besplatan, odnosno dostupan svima. Pored same mogućnosti kategorisanja, ponuđen je i podatak o frekvenciji svake kategorije (broju odgovora svrstanih u svaku kategoriju). Uz jednostavnost i dostupnost, osnovna

\* Email: [dusica.djurdjevic@f.bg.ac.rs](mailto:dusica.djurdjevic@f.bg.ac.rs)

prednost ovog softvera je vizuelni interfejs – mogućnost da se na jednom ekranu istovremeno vide prikupljeni odgovori i kategorije u koje se oni svrstavaju, kao i da se pomoću miša odgovori i vizuelno smeste u odgovarajuće kategorije (drag-and-drop). Drugim rečima, cilj je da ponudimo softver čija je *upotreba* intuitivna i koji omogućava da se *proces kodiranja* odvija na jednostavan i intuitivan način.

**Metod.** Program Categor napravljen je upotrebom alata Unity (www.unity.com). Glavni domen primene ovog alata predstavlja oblast industrije video igara i filma, ali je on veoma pogodan za razvoj interaktivnog i vizuelno orijentisanog softvera. Program Categor pisan je u jeziku C#. Sastoji se iz 8 klasa i približno 1400 linija koda. Za fleksibilan prikaz tekstualnog sadržaja koristi se paket TextMesh Pro, a za upotrebu sistemskih dijaloga za otvaranje i snimanje datoteka koristi se Standalone File Browser (<https://github.com/gkngkc/UnityStandaloneFileBrowser>), besplatan paket otvorenog koda. Za sam prikaz koristi se jedna scena sa dve ortografske kamere. Prikaz je vertikalno podeljen na dve polovine. Kamere automatski prilagođavaju veličinu vidnog polja broju prikazanih elemenata.

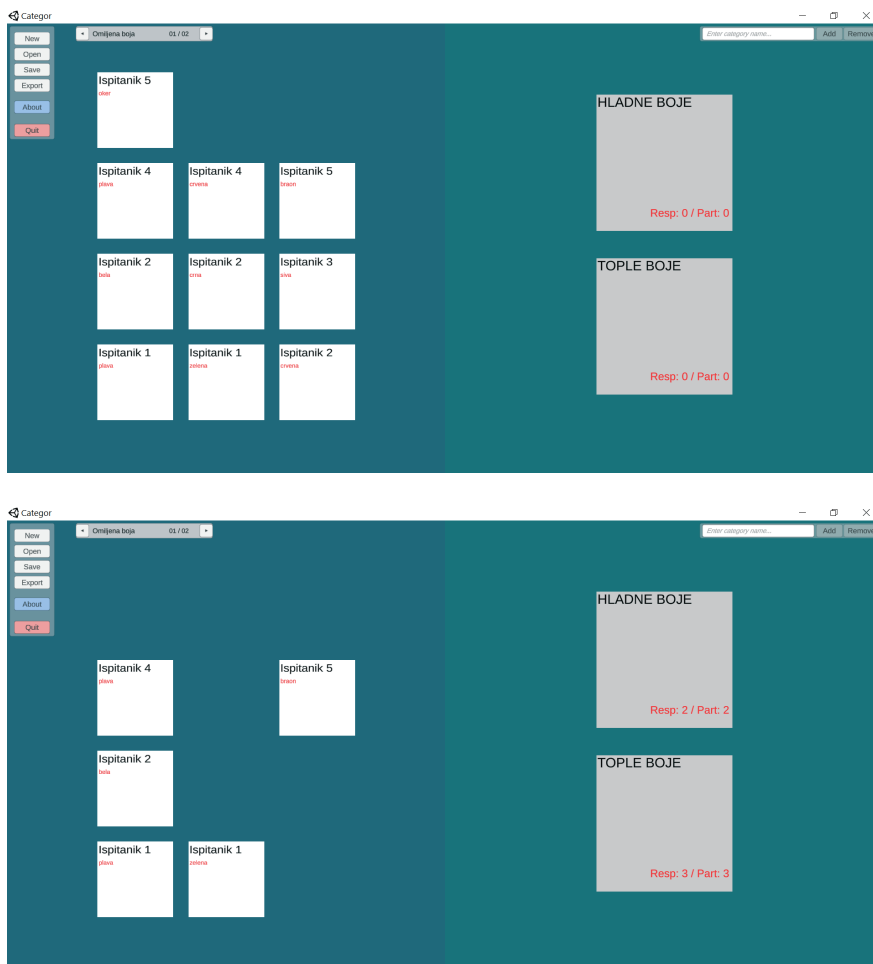
**Rezultati.** Kreirana je softverska aplikacija koja se instalira tako što se preuzme arhiva (<https://github.com/dfdurdovic/Categor>), koja se potom otpakuje. Program se pokreće pomoću fajla *Categor.exe*. Rad počinje tako što se pomoću opcije *New* preuzme baza – tekstualni fajl sa ekstenzijom .tsv (ovaj format lako se pravi pomoću Google Sheets platforme). Baza treba da sadrži objekat merenja (reč ili postavljeno pitanje) u drugoj koloni (sadržaj prve kolone je proizvoljan), dok kolone koje slede treba da sadrže odgovore ispitanika (jedna kolona – jedan ispitanik). Jedan ispitanik može da proizvede više od jednog odgovora i u tom slučaju, svaki novi odgovor treba da se nalazi u novom redu, u istoj koloni. Maksimalni predviđeni broj odgovora po jednom ispitaniku je 15. Znak da se radi o novom pitanju predstavlja identitet pitanja smešten u drugoj koloni, u prvom redu koji se odnosi na novo pitanje (prazna mesta u drugoj koloni znak su da se radi o dodatnom odgovoru na isto pitanje). Aplikacija ne nameće ograničenja u pogledu broja ispitanika. U tabeli 1 dat je primer baze.

**Tabela 1.** Primer strukture baze (matrice sa podacima)

Ispitivač	Pitanje	Ispitanik 1	Ispitanik 2	Ispitanik 3	Ispitanik 4	Ispitanik 5
1	Omiljena boja	plava	crvena	siva	plava	braon
1		zelena	bela		crvena	oker
1			crna			
1	Omiljeni oblik	krug	kvadrat	krug	zvezda	heksagon
1		trougao	pravougaonik	pravougaonik		elipsa
1						
1						

Po preuzimanju baze, na levoj strani ekrana (obojenog tamno zelenom bojom) vidljivi su svi pojedinačni odgovori svih ispitanika na dato pitanje. Svaki odgovor smešten je u jednu, vizuelno označenu kutiju, u čijem vrhu je naveden identitet ispitanika od kojeg potiče dati odgovor (Slika 1). Aplikacija ne nameće ograničenje dužine odgovora, s tim da odgovori koji su duži od nekoliko rečenica neće biti adekvatno vidljivi u kutijicama koje ih prikazuju. Ukoliko postoji više od jednog odgovora od istog ispitanika, oni će biti smešteni u različite kutije, ali će identitet ispitanika biti isti. Prikaz sa leve strane ekrana može se povećati ili smanjiti (zoom-in, zoom-out) pomoću točkića na mišu. Ceo prikaz može se i transkirirati u cilju pregledanja i to pomoću pritiska na desni taster miša i istovremenog pomeranja u svim pravcima. U gornjem levom uglu prikazan je identitet pitanja, a sa svake strane tog prikaza nalaze se strelice pomoću kojih je moguće kretanje prema prethodnim i narednim pitanjima.

Na samom početku rada desna strana ekrana (obojena svetlo zelenom bojom) je prazna. Ta strana ekrana predviđena je za prikaz kategorija. Nova kategorija formira se pomoću polja *Add* koje se nalazi u gornjem desnom uglu ekrana. Ovo polje se aktivira tako što se u polje za unos teksta (koje se nalazi pored polja *Add*) unese željeni naziv kategorije. Ovaj postupak kreiraće vizuelno označenu kutiju, na čijem vrhu će biti naveden uneti naziv kategorije. Maksimalni predviđeni broj kategorija po jednom pitanju je 35. Postupak kodiranja (smeštanja u kategorije) odvija se tako što se kutije sa odgovorima (sa leve strane ekrana) pomoću miša (tzv. drag-and-drop) smeštaju u kutije sa kategorijama (na desnu stranu ekrana). Prilikom prevlačenja odgovora u izabranu kategoriju, Categor pruža vizuelnu povratnu informaciju tako što prikaže okvir oko odabrane kategorije. U datu kutiju biće upisan broj smeštenih odgovora i broj ispitanika od kojih ti odgovori potiču (npr. 3/3, što znači da je u kutiji tri odgovora koja potiču od tri različita ispitanika), a u bazi će, pored tog odgovora biti upisan broj koji označava datu kategoriju. Sadržaj svake kutije sa kategorijom (tj. pojedinačni odgovori koji su u nju smešteni) razgleda se pritiskom desnog tastera miša na datu kutiju, a za vraćanje na prvobitni prikaz koristi se strelica koja je jasno vidljiva u gornjoj desnoj četvrtini ekrana. Prikaz sa desnog dela ekrana moguće je povećati ili smanjiti pomoću točkića miša. Kutiju (tj. kategoriju) je moguće i ukloniti i to tako što se prvo pomoću miša selektuje data kutija, a potom se izbriše pomoću polja *Remove* (gornji desni deo ekrana). Brisanje kategorije briše i kodove koji su dodeljeni odgovorima koji su bili svrstani u tu kategoriju. Odgovor se može isključiti iz kategorije tako što se desnim tasterom miša sadržaj kutije najpre učini vidljivim, a potom se pritiskom na polje označeno sa *x* dati odgovor vrati na levu stranu ekrana. Odgovore je moguće neograničen broj puta premeštati na različite delove ekrana i u različite kategorije. Ipak, u jednom trenutku, jedan odgovor može biti smešten samo u jednu kategoriju.



**Slika 1.** Izgled ekrana tokom rada u softverskoj aplikaciji Categor 1.1: na početku rada (gore) i tokom rada (dole).

Bazu i rezultate rada moguće je sačuvati kao projekat (.wcp) koristeći opciju *Save*. Nakon toga, rad je moguće nastaviti uz upotrebu opcije *Open* za pristup bazi (koju smo prethodno sačuvali kao projekat). Konačno, po završetku rada, upotrebom opcije *Export* dobijaju se dva tekstualna fajla: jedan (\_part.tsv) u kojem su pored odgovora ispitanika dodate šifre kategorija (Tabela 2a) i drugi (\_cat.tsv) u koje su izlistane kategorije i frekvencije odgovora ispitanika (Tabela 2b).

**Tabela 2.** Prikaz primera izlaznih tabela: a) izvorna baza sa dodatim šiframa (kodovima) pored svakog odgovora, b) lista naziva formiranih kategorija i frekvencija odgovora svake kategorije

a)

Grupa (Ispitivač)	Reč (Pitanje)	Ispitanik 1	Ispitanik 1 kategorija	Ispitanik 2	Ispitanik 2 kategorija	Ispitanik 3	Ispitanik 3 kategorija	Ispitanik 4	Ispitanik 4 kategorija	Ispitanik 5	Ispitanik 5 kategorija
1	Omiljena boja	plava	2	crvena	1	siva	2	plava	2	braon	1
1	Omiljena boja	zelena	2	bela	2			crvena	1	oker	1
1	Omiljena boja			crna	2						
1	Omiljeni oblik	krug	3	kvadrat	4	krug	3	zvezda	4	heksagon	4
1	Omiljeni oblik	trougao	4	pravougaonik	4	pravougaonik	4			elipsa	3
1	Omiljeni oblik										

b)

Grupa (Ispitivač)	Reč (pitanje)	Kategorije značenja koje je korisnik napravio	Šifra kategorije	Frekvencija značenja	Broj odgovora
1	Omiljena boja	TOPLE BOJE	1	3	4
1	Omiljena boja	HLADNE BOJE	2	4	6
1	Omiljena boja				
1	Omiljeni oblik	OBLI	3	3	3
1	Omiljeni oblik	ĆOŠKASTI	4	5	6
1	Omiljeni oblik				

**Diskusija i zaključak.** Ponudili smo besplatan softverski alat koji se jednostavno koristi, a koji olakšava i ubrzava proces kodiranja, odnosno grupisanja odgovora otvorenog tipa i kako kvalitativnog, tako i numeričkog opisivanja formiranih kategorija. Ovaj alat inicijalno je osmišljen za primenu u psiholingvističkim i ostalim psihološkim istraživanjima (ostale oblasti kognitivne psihologije, razvojna psihologija, socijalna psihologija, klinička psihologija, psihologija rada). Međutim, on se na isti način može primeniti u svakoj oblasti istraživanja u kojoj je potrebno prikupiti otvorene odgovore umerene dužine i opisati dobijenu strukturu. Prednost ovog softvera u odnosu na postojeće aplikacije za kvalitativnu analizu podataka krije se u tome što je napravljen za jedan konkretan zadatak (razvrstavanje u kategorije) i to tako da taj zadatak učini veoma intuitivnim, a samim tim i veštinu njegove primene lako usvojivom. Njegova prednost, predstavlja i deo njegovog nedostatka, jer je primenjiv na veoma uzak

domen istraživačkih potreba. U tom smislu, ovaj softver predstavlja konkretno i efikasno rešenje jednog jasno definisanog konkretnog istraživačkog zadatka i verujemo da će kao takav biti od koristi naučnoj zajednici.

Ključne reči: *softver za kvalitativnu analizu podataka, obrada podataka, kategorije, razvrstavanje*



## Literatura

Allen, M. (2017). *The sage encyclopedia of communication research methods (Vols. 1-4)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483381411

Silver, C. & Lewins, A. (2014). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. Sage Publications.

Woolf, N. H., & Silver, C. (2018). *Qualitative analysis with ATLAS.ti: The Five-Level QDA method*. Routledge.



# MODEL AGONISTIČKOG SELFA: OBLICI RAZVOJA I PROMENE\*

**Sanja Grbić\*\***

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Dragan Vesić i Vladimir Džinović**

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

**Uvod.** Predmet ovog rada su oblici razvoja i promene agonistički koncipiranog selfa (Gutvajn i Džinović, 2019; Džinović, 2020), koji se oslanja na polifono, fukoovsko i konstruktivističko stanovište. Ovaj model se delimično nadovezuje na doprinose eriksonovskog, narativnog i dijaloškog modela identiteta, koji su naglasili kontinuitet u doživljaju sebe (Erikson, 2008), kroz konstruisanje ličnog narativa, aproprijacijom metanarativa (Bruner, 1991; 2003; McAdams, 1996, 2003; Nelson, 2003), u kojem različite Ja-pozicije (glasovi) demokratski pregovaraju (Hermans, 2018). Razvojno-teorijske pretpostavke koje delimo odnose se na relaciju ontologiju privatnog: unutrašnji plan se ko-konstruiše u socijalnoj praksi, na prvom mestu jezičkoj (Vigotski, 1960/1996), u kojoj se nužno neprekidno pozicioniramo i bivamo pozicionirani u okviru javnih diskursa (Bamberg, 1997, 2011; Davies & Harre, 1990).

Razvoj identiteta u ovim modelima diskutuje se u terminima sve veće diferencijacije u odgovaranju na normativne razvojne zadatke u kompleksnim socijalnim kontekstima. Međutim, modeli pretpostavljaju da je adaptivan i relativno trajan razvojni ishod uspostavljanje koherentnog narativa o sebi i stabilnog pravca akcije (Erikson, 2008; Habermas & Bluck, 2000; Hermans, 2018). Dakle, prikazane teorije povezuje podležna *metafora integrisanog mnoštva*, koju, zbog ograničenja njenih interpretativnih moći, napuštamo.

Alternativa koju nudimo je teorija relacionog, polifonog, agensnog i – ovo predstavlja diskontinuitet spram prethodnih modela – uvek fragmentiranog i *suštinski neucelovljivog subjekta*. Model agonističkog selfa zasniva se na idejama Bahtina (1967), Gergena (1971), Kelija (Kelly, 1955) i Fukoa (1978) i konceptualizuje self kao procesualan i situaciono specifičan fenomen. Self je *događaj* unutar socijalne interakcije, u kojem međusobno neusaglašene pozicije „unutar subjekta“, nejednake moći, ulaze u različite odnose u večno odvijajućoj borbi. Ishod je da jedna pozicija privremeno nametne dominaciju i usmeri akciju, uz potencijal da u narednoj situaciji prevlada neka od suprotstavljenih perspektiva. Ovakav self je u službi samoregulacije i dijahrone stabilnosti ponašanja, ali inherentna neintegrisanost i nestabilnost

\* Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-68/2020-14/200018).

\*\* Email: sanja.grbic.psy@gmail.com

čine ga neprestano otvorenim za razvoj i promenu podstaknutu interakcijom u socijalnim i institucionalnim okruženjima. Promenu konceptualizujemo kao (a) pojavu novih ja-pozicija, koje se mogu razviti iz prethodnih, ali zadržavaju donekle *tenzičan* odnos sa njima i (b) promenu u odnosu moći između postojećih pozicija, tako da prethodno slabija pozicija ojača na uštrb prethodno snažnije.

Cilj istraživanja je ilustracija primene modela agonističkog selfa u mapiranju oblika razvoja i promene subjektivnosti. Prikazani rezultati deo su šireg istraživanja izvedenog na primeru profesionalnog identiteta nastavnika.

**Metod.** *Učesnice.* U istraživanju je učestvovalo ukupno 9 nastavnica predmetne i razredne različitog profesionalnog iskustva.

*Instrument i prikupljanje podataka.* Agenda za polustrukturisani intervju razvijena je na osnovu postavki teorije polifonog selfa. Podaci su prikupljeni u dva navrata: nakon inicijalne analize transkripata prvog intervjuja, sa pet učesnica smo izveli još jedan radi provere naših nalaza i prikupljanja dodatnih podataka, dok nam je njihov četiri validaciju obezbedilo u pisanoj formi.

*Analiza.* U analizi pojedinačnih studija slučaja smo se usmerili na definisanje (a) strukture profesionalnog selfa – glasova, tj. pozicija koje figuriraju u različitim situacijama i (b) njegove dinamike – odnose u koje ove pozicije ulaze. U transverzalnoj fazi tematski smo grupisali odnose između pozicija koji ukazuju na razvoj i promenu. Analiza smo izveli kolaborativno, kroz kontinuirano pregovaranje i revidiranje interpretacija u svetlu novih uvida.

**Rezultati.** U nastavku ćemo prikazati podatke o izdvojenih šest formi razvoja i promene agonističkog selfa, koji predstavljaju deo šireg istraživačkog projekta. Naši zaključci zasnovani su na dijahroniji u nastanku glasova koju su učesnice sugerisale i na promenama identifikovanim kroz poređenje prvog i drugog intervjuja.

**1. Identifikacija:** *kritičko preuzimanje ideologije.* Glasovi su u sledećem odnosu: jedan glas se čini razvojnijim i on je nosilac profesionalno relevantne vrednosti; drugi glas je mlađi, „moderniji“. Mlađi glas u velikoj meri deli ideološku poziciju sa starijim glasom, ali postoje aspekti u kojima se pozicije ova dva glasa razlikuju. Primer za to je odnos Porodičnog glasa i glasa Edukator:

Edukator se identifikuje sa vrednostima pravednog i voljenog nastavnika koji je entuzijasta, personifikovanih u Porodičnom glasu: *Ako si dovoljno jak i želiš da se boriš i entuzijasta si, ... pa gurneš tu neku anksioznost.* Međutim, Edukator poručuje Porodičnom glasu da nastavnik danas mora da bude inovativan, fleksibilan, psiholog: *Vremena su se mnogo promenila i oni ... ne bi to podneli. Promenio se odnos dece ... ja moram da igram neke uloge drugačije od njih.*

**2. Diferencijacija:** *od jednog starijeg ka dva nova glasa.* Ova kategorija razlikuje se od prethodne u tome što se dve profesionalne vrednosti, personifikovane u jednom starijem glasu, razdvajaju na dva nova glasa. „Mlađi“ glasovi sadrže deo starije ideologije, ali mogu razviti i sopstveno stanovište. Primer uključuje Očev glas, Učitelja i Prijatelja:

Iz Očevog glasa koji poručuje da je potrebno biti strog i insistirati na disciplini, ali i da se deca vaspitavaju ljubavlju i podrškom, diferenciraju se dva „moderna“. Učitelj je autoritet koji drži granicu, on: ... *Sve radi po pravilima... jer samo na taj način nešto može da se postigne*. Kao i Očev glas, Prijatelj smatra da se ... *deca vaspitavaju ljubavlju... bitnije je to nego kad se ko rodio i umro*, ali razvija i svoju poziciju o važnosti spuštanja na nivo deteta.

**3. Fragmentacija:** *ekstremizacija ideologije dominantnih glasova*. Kategorija obuhvata glasove koji dele značajan deo ideologije, pri čemu pretpostavljamo da se „mlađi“ glas fragmentisao od starijeg, ekstremizovao početnu poziciju i učinio njeno sprovođenje urgentnim, kroz posezanje za sredstvima koja su za stariji glas neprihvatljiva. Primer je glas Babaroge koji je fragmentisan od Porodičnog glasa:

Babaroga, u susretu sa “modernom” decom, ideologiju uspostavljanja autoriteta i poštovanja, koju deli sa Porodičnim glasom, sprovodi oslanjajući se na oštra sredstva koji su nelegitimna iz perspektive starijeg glasa: *Sećam se bake: „Ako te ne slušaju ti pričaj sve tiše, ili ćuti!“ Ma oni jedva dočekaju da ti ćutiš... Oni reaguju samo na brze stvari. I dramatične i dinamične*.

**4. Profesionalizacija:** *zamena ličnog profesionalnim*. Glas koji personifikuje frustraciju, za koji se čini da dolazi iz ličnog konteksta, brani vrednosti na emocionalno neregulisan način (vika, ljutnja, inat). Kontinuirano osporavanje ove pozicije od strane drugih u profesionalnom kontekstu vodi pojavljivanju novog glasa, koji na prihvatljiv način zastupa datu važnu ideologiju. Primer uključuje Učiteljski glas o pravičnosti, Emotivnu i Tolerantnost:

Emotivna je prenetu u profesionalni kontekst, gde je burno reagovala na ugrožavanje Učiteljskog glasa o pravičnosti: *Moji kažu evo je ova Kalimero, uvek mora pravda ...* Emotivnu često zamenjuje Tolerantnost: *Budi mirna, take it easy... sve što se kaže na staložen način više dopre do ljudi nego kroz galamu*.

**5: Kontrateža:** *pojava alternativne pozicije*. Postoji ideološka pozicija koja je moćna, ali čije realizovanje podrazumeva zadovoljenje visokih zahteva, a u začinjaju je njoj alternativna pozicija, čije jačanje ima potencijal da oslabi prethodnu i smanji visinu očekivanja. Primer je glas Ambicioznosti koji „biva ublažen“ glasom Opušteno i bez prisile:

Ambicioznost je neguje takmičarski duh i za to je spremna da ide *do one granice... plastično, da osetim da mi se znoj sliva niz leđa*“. Kao alternativa tom glasu pomalja se pozicija koja nosi poruku: *Kad dođe trenutak takmičenja – (učenica) ne treba da se opterećuje tim... onda opušteno i bez prisile*.

**6. Smena ideologa:** *kontekstom uslovljena promena odnosa snaga suprotstavljenih pozicija*. Jedna pozicija uspeva da se nametne, te se njena ideologija sprovodi, a nosilac alternativne ideologije je u poziciji otpora. Usled promene u obrazovnom kontekstu, odnos snaga se menja i glas otpora postaje glas čija se ideologija sprovodi. Primer je odnos između Predavača i Motivatora, koji se između dva intervjua znatno promenio:

Savremeni obrazovni kontekst prvobitno osnaži Motivatora, koji zastupa interaktivan i inovativni pristup i podsticanje učenika: *Ja sam tu da im dam vetar u leđa*. Delegitimizacija koja dolazi od strane roditelja i institucionalnog konteksta, koji šalje kontradiktorne poruke i otežava inovacije, vodi slabljenju ideologije Motivatora: *Javlja se glas Nije do tebe*. Time jača pozicija Predavača koji ... *Prosto prenosi činjenice i osnovna znanja*. Predavač je sad *kostur*, a Motivator *začin*.

**Diskusija i zaključak.** Empirijski nalazi vezani za profesionalni identitet nastavnika sugerišu koncipiranje agonističkog selfa kao *arheološki strukturisanog* modela subjektivnosti. Podaci podržavaju tezu da postoji proces sedimentacije vrednosti u intrapsihički svet. Kasniji, moderni profesionalni glasovi, nastali kroz identifikaciju sa pozicijama koje personifikuju starije vrednosti, modifikuju početnu ideološku poziciju u skladu sa zahtevima savremenog okruženja, čime ulaze u tenzični odnos „kritičkog prihvatanja“ spram starijih glasova (kat. 1 i 2). Pojedini glasovi „otcepljeni“ od glavnih ideoloških pozicija imaju specifičnu funkciju u profesionalnom okruženju, koja im donosi ambivalentan status: fragmenti omogućavaju preko potrebno održanje profesionalnog smisla, ali njihov „pošto-poto“ način delovanja i gruba sredstva ih deklarativno čine nepoželjnim (kat. 3). Još jedan oblik razvoja podrazumeva da razvojno raniji glasovi, koji raspolažu dečijim sredstvima borbe (”przničavi” nastupi), u profesionalnom kontekstu bivaju delegitimizovani i, zahvaljujući iskustvu, zamenjeni pozicijama koje na uzrasno i kontekstualno adekvatan obezbeđuju sprovođenje vrednosti (kat 4). Promena podrazumeva i pojavu glasa koji personifikuje kontrapoziciju ideološki jakom glasu, čime se smanjuje psihološka napetost koju zahtevi tog glasa proizvode i poboljšava samoregulacija (kat. 5). Konačno, izvor promene može biti profesionalni kontekst koji, legitimizacijom nekih vrednosti na uštrb drugih, može voditi promeni odnosa snaga između suprotstavljenih ideologija (kat 6). Prikazana kategorizacija oblika razvoja i promene, načinjena na osnovu podataka koji su imali drugačiji fokus, može poslužiti kao izvor korisnih hipoteza u budućim studijama koje bi bile specifično dizajnirane da istraže procese transformacije agonističkog selfa. Takođe, na osnovu nalaza mogu se mapirati mesta za intervencije u cilju podrške profesionalnom razvoju nastavnika.

Ključne reči: *agonistički self, ja-pozicija, odnosi moći, razvoj, profesionalni identitet nastavnika*.



## Literatura

- Bahtin, M. (1967). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Nolit.
- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. G. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3-24.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. S. (2003). Self-making narratives. In R. Fivush, & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1), 43-63.
- Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Fuko, M. (1978). *Istorija seksualnosti: volja za znanjem*. Beograd: Prosveta.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gutvajn, N., i Džinović, V. (2019). *Identitet neuspešnog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the self: A theory of identity in democracy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. In R. Fivush, & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11, 125-136.
- Džinović, V. (2020). The Multiple Self: Between Sociality and Dominance. *Journal of Constructivist Psychology* (online first). doi: 10.1080/10720537.2020.1805063
- Vigotski, L. S. (1960/1996). *Istorija razvoja viših psihičkih funkcija. Sabrana dela, tom 3*. Beograd: Zavod za udžbenike.

# ODNOS INTERSUBJEKTIVNE SAGLASNOSTI I KONSENZUSA: RIGIDNA DAMA I GOSPODIN SA HILJADU MASKI

**Marija Bulatović\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Ivana Prlić**

*Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, Sremska Mitrovica*

**Lidija Radulović**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Inspiracija za ovaj rad je iskustvo učešća u istraživanju kroz koje smo analizirale jedan dokument Evropske komisije sa ciljem razumevanja kako se u dokumentu razume profesija nastavnika. U radu se nećemo baviti rezultatima istraživanja, odnosno značenjem samog dokumenta koji smo analizirale, već ćemo kroz refleksivnu analizu istraživačkog iskustva i njegovo interpretiranje uz pomoć teorijskih izvora problematizovati dva metodološka postupka koja smo primenile u procesu istraživanja: građenje konsenzusa i intersubjektivnu saglasnost. Cilj ovog razmatranja metodologije, koje možemo označiti kao autoetnografsko jeste razumevanje procesa kroz koji smo prošle, a smisao izveštavanja o problemima na koje smo nailazile, načinima na koji smo ih tumačile i pokušavale da ih prevaziđemo jeste ukazivanje na različite mogućnosti korišćenja ovih postupaka, na probleme u vezi sa njima, kao i na potrebu da metodološki postupci budu razmatrani (a ne samo preuzimani) u procesu razvijanja metodologije tokom svakog istraživanja.

**Kontekst istraživanja.** Istraživanje je realizovala petočlana grupa studentkinja doktorskih studija pedagogije i predmetna nastavnica u okviru nastave predmeta *Pristupi obrazovanju nastavnika* školske 2017/18. Razgovori o načinu na koji razumemo dokument i o metodologiji kroz koju ćemo doći do njegovog razumevanja odvijali su se tokom 11 susreta koji su trajali između 5 i 6 sati. Sumirani prikaz procesa koji su se dešavali u isprepletanim krugovima razumevanja značenja dokumenta i razvijanja metodologije kroz koji ga razumevamo bio bi: formiranje dvodimenzionalne matrice za analizu, građenje zajedničkih značenja kategorija u matrici, odlučivanje o jedinicama analize i građenje zajedničkog razumevanja jedinica analize, kategorisanje dve vrste jedinica analize (nezavisnih termina/pojmova i kontekstualnih celina - paragrafa), sagledavanje i interpretiranje rezultata kategorisanja. Svi koraci u analizi, kao i u odlučivanju o metodologiji bili su proizvod dugih diskusija.

---

\* Email: marijabulatovich@gmail.com

Imajući u vidu da se učenje o metodologiji u procesu istraživanja odvija prevashodno kroz neposrednu razmenu između članova istraživačkog tima, zajedničko dokumentovanje i pisanje (Hernández-Hernández, Sancho-Gil, 2015), kroz dokumentovanje i razgovor o procesu razvijanja metodologije problematizovale smo smislenost metodoloških pristupa i postupaka. Pažnju tima naročito je privukao odnos intersubjektivne saglasnosti i usaglašavanja putem konsenzusa.

**Metapogled na iskustvo istraživanja sa diskusijom.** *Iskustvo dolaženja do konsenzusa.* Proces građenja konsenzusa u kome su se smenjivali momenti u kojima smo imale utisak da smo ga postigle (ili je takav utisak imalo više članica tima) sa periodima kada smo opažale da smo daleko od njega, otvara brojna pitanja o našem istraživanju ali i generalno o problemima u postizanju konsenzusa, mogućnosti njegovog građenja, pa čak i njegovim vrednostima. Problematizacija konsenzusa ima teorijsko utemeljenje u teoriji hegemonije koja naglašava da je konsenzus uvek prividan jer dominantna grupa već sam pristanak submisivne grupe proglašava konsenzusom (Gramši, 2012), kao i u Velšovom shvatanju da konsenzus predstavlja trenutno stanje diskusije sa mogućnošću promene mišljenja učesnika (Velš, 2000). Za razliku od ova dva gledišta, Habermas razume konsenzus kao ishod argumentovane diskusije u situaciji idealnog govora, oslobođenoj od moći, nejednakosti, sistemskih prepreka društva, gde je jedina moć snaga boljeg argumenta (Habermas, 2017; Ricer, 2012). Iako je i sam uočavao da je put do konsenzusa dugačak, njegovo stajalište je predmet kritike jer teži stvaranju univerzalnih verzija istina kroz saglasnost putem konsenzusa (Flivbjerg, 2012).

Našu grupu su činile četiri master pedagoškinje (od kojih jedna ima prethodno obrazovanje i iskustvo vaspitačice), jedna nastavnica tehničkih predmeta i univerzitetska profesorka. Raznolikost grupe upućuje na različitost prema dispozicijama – motivaciji, emocijama, uverenjima (Rychen, Salganik, 2003) i na postojanje različitih intertekstualnosti svake od članica tima (Becker-Leckrone, 2005) što se ogledalo u različitim pristupima radu i različitim polazištima koja se zastupaju. Osim toga, podatak da se istraživanje odvijalo u okviru nastave koja se završava sumativnom ocenom za studente, ukazuje na neravnomernu raspodelu moći. U takvom kontekstu opredeljenja koja zastupaju članovi tima nisu pitanje samo slobodnog izbora, već su često oni koje autoritet u grupi očekuje (Mertkan, Bayrakli, 2018). Ovi i drugi razlozi mogu doprineti većem ili manjem učešću članova tima u dijalogu kroz koji se gradi značenje, manjoj ili većoj otvorenosti za preispitivanje viđenja sa kojima ulazimo u razmenu, različitoj spremnosti da se čuva ili preispituje uobičajena raspodela moći. Kroz diskusiju smo osveščivale ove prepreke za postizanje konsenzusa i nismo bile sigurne u to koliko smo zaista došle do zajedničkog značenja. Zato smo najpre donele odluku da deo analize radimo podeljene u dva manja tima i naknadno razmenimo značenja do kojih smo tako došle, a zatim smo odlučile da primenimo novi metodološki postupak.

*Intersubjektivna saglasnost.* Odluka da primenimo postupak intersubjektivne saglasnosti najpre je doneta u cilju verifikacije stepena usaglašenosti i "otkrivanja pravog značenja" dokumenta.

Nakon zajednički analizirane tri četvrtine teksta svaka od istraživačica nezavisno je procenjivala poslednju četvrtinu dokumenta na osnovu detaljnih dogovora o značenju osnovnih konstrukata primenjene dvodimenzionalne matrice. Vrednost Flajsovog (Fleiss, 1981) kapa koeficijenta pokazala je da je saglasnost između procenjivača slaba,  $k = .233^*$  (95% CI, .20 to .27). Ovakvom rezultatu doprineo je broj procenjivača (6), broj ajtema 95 i broj mogućih odgovora (5), kao i to što su vrste odgovora zahtevale visok nivo interpretacije.

Nizak koeficijent intersubjektivne saglasnosti doveo je do potrebe za novim krugom diskusije o nalazu i o daljim koracima. U pozitivistički orijentisanim istraživanjima koeficijent intersubjektivne saglasnosti se koristi kao postupak obezbeđivanja pouzdanosti i validnosti istraživača i instrumenata prilikom nezavisne procene u cilju obezbeđivanja objektivnosti ponavljanja istraživanja (Harris *et al.*, 2017). U tom kontekstu zakoni verovatnoće i kombinatorike vode najvišem koeficijentu intersubjektivne saglasnosti ukoliko se proračunava za 2-3 procenjivača i za mali broj ajtema. Ukoliko bismo se opredelile za takav metodološki pristup, bilo bi potrebno redizajnirati istraživanje u pravcu smanjivanja broja ajtema kroz ukрупnjavanje, ili smanjenje broja odgovora ukidanjem neutralnog odgovora, ili smanjenjem broja procenjivača. Takođe bi se mogla uvesti kontrolna grupa sačinjena od spoljnjih nezavisnih procenjivača iz oblasti prakse, nauke i politike.

Međutim, ukoliko sledimo interpretativnu paradigmu, akcenat će biti na samim podacima i njihovim interpretacijama, te upitanosti dali se neslaganja interpretacija mogu pratiti do izvora kroz preispitivanje kodiranja i pristupanje rekodiranju jedinica analize (Erlandson *et al.*, 1993; Guba, Lincoln, 1994). U ovom kontekstu nizak koeficijent intersubjektivne saglasnosti se može interpretirati ne samo kao nedostatak u postupku analize, već i kao pokazatelj da sam dokument odlikuje višeznačnost, odnosno da on šalje protivrečne poruke.

*Kombinovanje intersubjektivne saglasnosti i konsenzusa.* Odlučile smo da u ovom istraživanju ne nastojimo da postignemo veći koeficijent na način koji bi bio adekvatan za korišćenje intersubjektivne saglasnosti u pozitivističkoj matrici, već da nisku saglasnost razumemo kao podatak koji upućuje na ponovno sagledavanje jedinica analize u tačkama neusaglašenih interpretacija i ušle u novi krug dogovaranja i građenja zajedničkog značenja. Saznanje o koeficijentu saglasnosti kao kvantitativnom podatku vratilo nas je ponovnom pokušaju građenja zajedničkog razumevanja. To je vodilo redefinisaju značenja jedinica analize, rekodiranju početnih interpretacija koje su i vraćale prethodno aktualizovanim interpretacijama, ali i dopuštale pojavljivanje do tada neaktualizovanih interpretacija. U narednom koraku smo sve jedinice analize oko kojih, ipak, nismo izgradile saglasnost ni u novom krugu diskusije isključile iz konačnih rezultata, tako da je rezultat predstavljalo ono oko čega smo se složile, a ceo postupak je time ostao pokušaj da dođemo do zajedničkog viđenja, odnosno jedne interpretacije dokumenta koju bismo smatrale validnom, jer smo oko toga postigle konsenzus.

\* Prema Flajsu kapa vrednosti intersubjektivne saglasnosti manje od .4 su niske; od .4 do .75 su srednje; preko .75 su visoke.



Odluku o ovakvom pristupu korišćenja intersubjektivne saglasnosti smo donele kroz diskusiju i zajedničko odlučivanje članova tima u jednom momentu tokom istraživanja. Naknadnim osvrtom na tu odluku opravdanje za takvo odlučivanje možemo artikulirati uz pomoć Mertkan i Bayrakli (2018), koji upozoravaju da bi postupke trebalo sagledavati u kontekstu i imajući u vidu celinu istraživanja, ontologiju i epistemologiju, a ne nastojati da takozvane kvalitativne metode “prekrojimo” prema pozitivističkim merilima. U nepozitivističkim istraživanjima verifikacija se može vršiti i na kvalitativne načine u toku ili u poslednjoj fazi istraživanja – analiza ekstremnih slučajeva i/ili suprotnih slučajeva, povratna informacija učesnika istraživanja i brojne druge metode (Guba, Lincoln, 1989; Onwuegbuzie, Leech, 2007). Istovremeno, način na koji smo došle do “konačnog” rezultata analize govori o tome da smo se priklonile viđenju konsenzusa kao puta do jedne (univerzalne) istine, što se može interpretirati i kao pokazatelj da smo se kroz ovaj proces samo delimično odmakle od logike pozitivističkog shvatanja naučnog znanja. Kada se osvrnemo na sopstveno iskustvo istraživanja, uočavamo da je rešenje moglo da bude u vraćanju na dijalog koji bi bio postavljen na drugačijim osnovama, odnosno sa različitim ciljem. Taj dijalog bi bio poziv na ponovno preispitivanje značenja i potencijalno pomeranje stajališta svake od članica tima, ali ne nužno i dolaženje do zajedničkog, konsenzusom usvojenog značenja koje bismo smatrale jedinim ispravnim tumačenjem dokumenta. Takva analiza bi omogućila sagledavanje različitih razumevanja dokumenta od strane različitih grupa i pojedinaca.

**Zaključak.** Osim doživljaja da je iskustvo učešća u ovom istraživanju bilo za nas vredno i konstitutivno za razvoj profesionalnog identiteta istraživača koga odlikuje spremnost za preispitivanje shvatanja ne samo o predmetu istraživanja, već i o istraživačkom procesu, metodološkim postupcima i sebi kao istraživaču, kroz analizu istraživačkog iskustva u ovom radu došle smo do nekih uvida u vezi sa metodološkim postupcima koje smo koristile. Bilo da oni predstavljaju otkriće ili potvrdu stajališta na koja se već može naići u literaturi, smatramo ih značajnim podsetnikom za dalja istraživanja:

- Doživljaj da je konsenzus postignut može biti varka i potrebno ga je proveravati tokom procesa građenja značenja. Tome treba pristupati kroz ponovna preispitivanja razumevanja značenja, ali i kroz osveščivanje prepreka za postizanje konsenzusa u konkretnom kontekstu i uvek uz veliku obazrivost i svest o graničenjima procesa.
- Postoji širok dijapazon mogućnosti korišćenja koeficijenta intersubjektivne saglasnosti i neke od njih su bliže pozitivističkoj, a druge interpretativnoj istraživačkoj paradigmi.
- Metodološki postupci nisu tehnike koje treba samo primeniti po opštevažećoj proceduri - kao recepte, već je korisno preispitivati ih kako u procesu planiranja, tako i tokom realizacije istraživanja. Proces razvijanja metodologije ne samo tokom planiranja već i tokom istraživanja omogućava usmeravanje daljeg istraživanja. Istraživanje predstavlja ne samo saznavanje o predmetu, već i o procesu istraživanja, pa samim tim i o metodološkim postupcima. To istovremeno znači da je “istraživačka putanja” neizvesna i da su istraživači u složenoj poziciji i pred brojnim izazovima. Činjenica da se na ovo stajalište

nailazi u literaturi pokazuje da ono ne važi samo za istraživače početnike, već da treba da bude podsetnik za sve istraživače, naročito ako nastoje da istražuju u duhu kvalitativne paradigme. Iz ove pozicije istraživački put kroz koji smo prošle ne predstavlja tek sliku lutanja nevestih istraživača.

- Razvijanje metodologije znači i mogućnost kombinovanja različitih metodoloških postupaka, bez pojednostavljenog podrazumevanja da je neki postupak adekvatan samo za neki metodološki paradigmu. Ali, treba biti naročito obazriv i svestan opasnosti neprimerenog "prekranja" kvalitativnih metoda prema pozitivističkim merilima, te preispitivati ovakvo kombinovanje uvažavajući kontekst, svrhu istraživanja, njegove epistemološke i ontološke osnove.

Analiza ovog iskustva omogućava i uočavanje nekih pitanja koja u ovom momentu možemo smatrati otvorenim. Posebno važnim smatramo pitanja koje se odnose na konsenzus i njegov ishod: da li je ovom postupku imanentno traganje za (jednim) zajedničkim razumevanjem, da li se time (iako ga posmatramo kao postupak u kvalitativnoj metodologiji) ipak udaljavamo od interpretativne paradigme, te da li na konsenzus treba gledati kao na najbolji ishod rasprave. Svesne smo da će odgovori na ova pitanja zavisiti od pozicije iz koje se metodologija promišlja, što otvara prostor za dalja preispitivanja.

Ključne reči: *konsenzus, intersubjektivna saglasnost, razvijanje istraživačke metodologije*



## Literatura

- Becker-Leckrone, M. (2005). *Julia Kristeva and Literary Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. NY: Wiley.
- Flivbjerg, B. (2012). Šta mogu društvene nauke: *razlozi neuspaha i strategija za budućnost*. Beograd: Službeni glasnik.
- Gramši, A. (2012). Hegemonija, intelektualci i država. U J. Đorđević (Ur.) *Studije kulture: zbornik* (str. 148-154). Beograd: Službeni glasnik.
- Green, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. doi: 10.3102/01623737011003255
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Habermas, J. (2017). *Teorija komunikativnog delovanja I: racionalnost delovanja i društveno racionalizovanje*. Novi Sad: Akademski knjiga.
- Harris, J., Pryor, J. & Adams, S. (2017). The Challenge of Intercoder Agreement in Qualitative Inquiry. In Harris, J., Phillips, M., Koehler, M. & Rosenberg, R. (Eds.) *Future Directions in TPCK/TPACK Research*

- .....  
*and Development*, A Spring Special Issue of the Australasian Journal of Educational Technology, 1-27.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J. M. (2015). A learning process within an education research group: An approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651–667. doi: 10.1080/13645579.2015.1049468
- Mertkan, S. & Bayrakli, H. (2018). Re-inventing researcher identity: when the individual interacts with the contextual power dynamics, *Higher Education Research & Development*, 37(2), 316-327. doi: 10.1080/07294360.2017.1355891
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41(2), 233-249. doi: 10.1007/s11135-006-9000-3
- Ricer, Dž. (2012). *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*. Beograd: Službeni glasnik.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well-functioning Society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Velš, V. (2000). *Naša postmoderna moderna*. Sremski Karlovci: IK Zorana Stojanovića.



## **DEO IV**

# **OBRAZOVNE PROMENE I OBRAZOVNE POLITIKE**



# KOMPARATIVNA ANALIZA PROGRAMA METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA NA STUDIJAMA PEDAGOGIJE: ODNOS KVANTITATIVNE I KVALITATIVNE PARADIGME

**Ante Grčić\***

*Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu*

**Morana Koludrović**

*Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu*

**Uvod.** Metodologija istraživanja, kao i paradigme i pristupi istraživanjima u pedagogiji stalna su i nezaobilazna tema pedagogije kao znanosti (Sekulić – Majurec, 2007). Tradicionalno se istraživanja dijele na kvalitativna i kvantitativna, a Sekulić - Majurec (2007) analizom paradigmatškog sukoba zastupnika navedenih pristupa zaključuje da uzroke ovih sukoba ne treba tražiti toliko u istraživačkim metodama koliko u razmišljanjima koja pripadaju tradicijama navedenih pristupa. Pregledom literature metodologije pedagoških istraživanja ističu se dvije struje razmišljanja o navedenoj problematici pa tako Cohen, Manion i Morrison (2007) pišu o pozitivističkoj i interpretativističkoj paradigmi, a Creswell (2009), Teddlie i Tashakkori (2009) te Lincoln i Guba (1994) o pozitivističkoj i konstruktivističkoj. Iako govorimo o različitim pojmovima interpretativizma i konstruktivizma, navedeni pojmovi i pristupi pripadaju istom intelektualnom naslijeđu (Gojkov, 2007). Iz navedenog je razvidno da je kvantitativni pristup dio pozitivističkog intelektualnog nasljeđa, a kvalitativni konstruktivističkog. Vidljivo je i da kvalitativni i kvantitativni pristup nisu samo tehnike prikupljanja i analize podataka već dio jedne šire problematike koja se odnosi na uvjerenja o svijetu u kojem živimo i način na koji taj svijet vidimo zbog čega Lather (1986) zaključuje da je paradigma način na koji ćemo vidjeti svijet, odnosno konceptualna leća kroz koju se gleda na svijet. Burrell i Morgan (1979) idu i korak dalje pa iznose četiri skupa pretpostavki koja su zapravo četiri fundamentalna pitanja koja bi nas trebala usmjeriti kvalitativnom ili kvantitativnom pristupu, a odnose se na pretpostavke o ljudskoj prirodi, metodologiji te na ontološke i epistemološke pretpostavke. Navedena analiza ide u prilog tezi da se ovisno o svojim implicitnim uvjerenjima istraživač priklanja kvalitativnom ili kvantitativnom pristupu. Kivunja i Kuyini (2017) ističu da istraživanja u pedagogiji neposredno utječu na poimanje istraživača i njegovo shvaćanje svijeta. Drugim riječima, ovisno o istraživačkom pristupu oblikovat će se pogled na svijet. Sličnu problematiku ističu Gorard i Taylor (2004) koji navode da se mladi istraživači daju impresionirati jednim od ovih dvaju pristupa pa, ovisno o tome koriste li se brojkama ili ne, zauzimaju pozitivističku ili konstruktivističku poziciju. Teddlie i Tashakkori (2009) primjećuju slično tvrdeći da postoji

\* Email: agrcic2@ffst.hr

sklonost ostajanju u kvalitativnoj ili u kvantitativnoj paradigmi ovisno o prvim istraživanjima, dok Creswell (2009) navodi da izbor paradigme ovisi o istraživačkoj disciplini, uvjerenjima i stajalištima fakultetskog osoblja te o samom iskustvu istraživača. Osim što je navedeni odnos u potpunosti suprotan tradicionalnoj ideji da se ovisno o stavovima i pogledu na svijet oblikuje istraživački pristup, ovaj odnos nas dovodi do zaključka da se sukob među paradigmama vodi tijekom studija. Opravdano je za pretpostaviti da će se, ovisno o usmjerenosti kvalitativnim ili kvantitativnim istraživačkim postupcima, oblikovati i pedagoška uvjerenja i praksa studenata nakon završetka studija. Stoga se čini važnim analizirati predmete, ishode učenja i sadržaje iz područja metodologije pedagoških istraživanja tijekom studija, jer određeni metodološki pristup i tehnike kojima se studenti podučavaju tijekom studija mogu dugoročno utjecati na pedagošku praksu.

**Metod.** *Cilj istraživanja.* Cilj istraživanja bio je analizom studijskih planova i programa pedagogije istražiti vrste kolegija iz područja metodologije pedagoških istraživanja te njima pripadajuće ishode učenja i sadržaje s naglaskom na metodološke pristupe i istraživačke metode zastupljene u njima.

*Postupak i uzorak istraživanja.* Za ostvarivanje cilja istraživanja kvalitativnom analizom sadržaja analizirani su aktualni i na web stranicama\* dostupni studijski jednopredmetni i dvopredmetni planovi i programi pedagogije na preddiplomskoj i diplomskoj razini u Hrvatskoj (Filozofski fakultet u Rijeci, Filozofski fakultet u Splitu, Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru), Srbiji (Filozofski fakultet u Novom Sadu, Filozofski fakultet u Beogradu), Sloveniji (Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Filozofski fakultet u Mariboru) te Bosni i Hercegovini (Filozofski fakultet Banja Luka, Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu, Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru). Za studije pedagogije u Banja Luci i Mostaru bili su dostupni samo nastavni planovi pa nije bilo za ove studije moguće analizirati ishode učenja i sadržaje. U prvom koraku su iz studijskih programa izdvojeni kolegiji koji se bave problematikom pedagoških istraživanja, dok su u drugom koraku analizirani ishodi učenja i njima pripadajući sadržaji s metodološkim pristupom (kvalitativni/kvantitativni) i metodama istraživanja kao kriterijima.

**Rezultati i diskusija.** Prema dobivenim rezultatima uočljivo je da je u svim studijskim programima zastupljen barem jedan kolegij kojim se studente želi uvesti u problematiku metodologije pedagoških istraživanja. Većina ih nosi isti ili sličan naziv koji upućuje na metodologiju pedagoških ili pedagogijskih istraživanja, odnosno metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Na svim su analiziranim studijskim programima takvi kolegiji obvezni i ne realiziraju se na početnim godinama studija.

Analizom ishoda učenja i njima pripadajućih sadržaja uočljivo je da se u svim kolegijima u uzorku (izuzev kolegija Uvod u pedagošku metodologiju na preddiplomskom studiju u Ljubljani) podučavaju i kvalitativni i kvantitativni pristupi istraživanju. Pojedini studijski programi, kao primjerice onaj u Zadru u okviru dvaju kolegija (Metodologija kvantitativnih istraživanja

\* Analizirani studijski planovi i programi nalaze se u popisu literature, a u daljnjem tekstu radi prohodnosti navedeni su samo fakulteti.

odgoja i obrazovanja te Metodologija kvalitativnih istraživanja odgoja i obrazovanja), posebno izučavaju svaki od pristupa čime je na ovom studiju kvalitativnom pristupu data značajnija uloga u odnosu na druge studijske programe. S druge strane, na studijima pedagogije u Novom Sadu i Ljubljani uočljivo je nešto veće usmjerenje ka kvantitativnom pristupu. Na drugim studijima zastupljeni su ishodi učenja i njima pripadajući sadržaji koji uključuju i kvalitativnu i kvantitativnu metodologiju, odnosno njima pripadajuće sadržaje i metode istraživanja. Analizom sadržaja kolegija uočljivo je da se nakon teorijskih objašnjenja obaju pristupa, studente najčešće podučava kako odabrati vrstu istraživanja s obzirom na njegovu namjenu, postupke istraživanja, prikladne metode i tehnike kojima mogu doći do cilja te načine analiziranja i interpretiranja dobivenih rezultata. Na pojedinim studijima navedeni se sadržaji dodatno razrađuju u okviru zasebnih i uglavnom izbornih kolegija (primjerice, *Akcijnska istraživanja u praksi pedagoga* i *Uvod u kvalitativna istraživanja u obrazovanju* na studiju pedagogije u Splitu).

Nadalje, svim studijskim programima (izuzev studija pedagogije na preddiplomskoj i diplomskoj razini u Mariboru) zajedničko je to da imaju kolegije iz statistike pedagoških istraživanja, odnosno istraživanja u obrazovanju. U većini studijskih programa statistika je zaseban kolegij, dok je na studiju pedagogije u Novom Sadu ona sastavni dio dvaju kolegija iz metodologije pedagoških istraživanja. U skladu sa suvremenim poimanjima stjecanja kompetencija iz područja metodologije pedagoških istraživanja (Lather, 1986; Sekulić – Majurec, 2007; Kivunja & Kuyini, 2017), najboljim rješenjima čine se odabiri onih studijskih programa koji, ili prvo studente uvedu u metodologiju pedagoških istraživanja, ili oni koji usporedo s metodologijom imaju i statistiku. Najmanje u prilog suvremenim pristupima stjecanju kompetencija iz područja metodologije pedagoških istraživanja idu oni studijski programi koji prvo podučavaju statistiku pa tek onda metodologiju iz razloga što se na takav način sugerira određeni metodološki pristup te se studenti izučavaju statistici bez teorijskih osnova koje su podloga statističkoj analizi. U posljednjem slučaju moguće je da studenti metodologiju shvate kao zbir istraživačkih metoda što nije bit niti same metodologije pa samim time niti istraživanja u pedagojskoj teoriji i praksi.

**Zaključak.** Ovim istraživanjem utvrđeno je da analizirani studijski programi obuhvaćaju kolegije, ishode učenja i sadržaje koji se odnose i na kvalitativne i na kvantitativne pristupe pedagoškim istraživanjima. Pri tome je nešto uočljivija tendencija ka stjecanju vještina potrebnih za primjenu kvantitativnih istraživanja čemu najviše doprinosi činjenica da je statistika obavezan kolegij na svim programima. To s jedne strane može biti nasljeđe višedesetljetne pozitivističke paradigme, a s druge strane moguće je da nastavnici procjenjuju da je studentima potreban dugotrajniji angažman kako bi stekli vještine potrebne za statističku obradu, analizu i interpretaciju podataka pa su time i takvi ishodi učenja i sadržaji zastupljeniji u odnosu na kvalitativne. Važnim se čini, osim stjecanja temeljnih znanja o svakom metodološkom pristupu, studente osnažiti za kritičko rasuđivanje i primjenjivanje jednog i drugog pristupa ovisno o odgojno – obrazovnom kontekstu za koje provode istraživanje.



Ključne riječi: *komparativna analiza, kvalitativna metodologija, kvantitativna metodologija, studij pedagogije*



## Literatura

- Burrell, G. & Morgan, G., (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Heinemann, London.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu. (2014) Osnovne akademske studije pedagogije (2014). Preuzeto 14. 1. 2021, sa [http://www.f.bg.ac.rs/sr-lat/pedagogija/program\\_studija.php?god=4&nivo=0](http://www.f.bg.ac.rs/sr-lat/pedagogija/program_studija.php?god=4&nivo=0)
- Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu. (2018). Struktura studijskog programa. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [http://www0.ff.uns.ac.rs/studijski\\_programi/2015/OAS/Pedagogija%20OAS%202015.pdf](http://www0.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Pedagogija%20OAS%202015.pdf)
- Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu. (2018). Specifikacija predmeta. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [http://www0.ff.uns.ac.rs/studijski\\_programi/2015/OAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20OAS.pdf](http://www0.ff.uns.ac.rs/studijski_programi/2015/OAS/Specifikacija%20predmeta%20Pedagogija%20OAS.pdf)
- Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu (2020). Nastavni plan i program: studijska 2019/2020 godina. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [http://www.ff.unsa.ba/files/trajno/npp\\_2019/NPP-Pedagogija-2019-2020-TK1.pdf](http://www.ff.unsa.ba/files/trajno/npp_2019/NPP-Pedagogija-2019-2020-TK1.pdf)
- Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Kivunja, C. & Kuyini, A., (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), p.26.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482>
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 203-214. <https://hrcak.srce.hr/118285>
- Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet. (2019). Plan i program preddiplomskoga sveučilišnoga dvopredmetnoga studija pedagogije. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2019-2020/PED\\_2-program\\_preddipl-2019\\_2020.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2019-2020/PED_2-program_preddipl-2019_2020.pdf)
- Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet. (2019). Plan i program preddiplomskoga sveučilišnoga jednopredmetnoga studija pedagogije. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2019-2020/PED\\_1-program\\_preddipl-2019\\_2020.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2019-2020/PED_1-program_preddipl-2019_2020.pdf)
- Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet. (2017). Plan i program sveučilišnoga diplomskoga dvopredmetnoga studija pedagogije. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2017-2018/PED\\_2P\\_program\\_dipl\\_2017\\_2018.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2017-2018/PED_2P_program_dipl_2017_2018.pdf)
- Sveučilište u Rijeci, Filozofski Fakultet. (2017). Plan i program sveučilišnoga diplomskoga jednopredmetnoga studija pedagogije. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2017-2018/PED\\_1P\\_program\\_dipl\\_2017\\_2018.pdf](https://www.ffri.uniri.hr/files/studijkiprogrami/2017-2018/PED_1P_program_dipl_2017_2018.pdf)
- Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. (2020). *Elaborat o studijskom programu: Preddiplomski sveučilišni*

- studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED\\_preddiplomski\\_HRV.pdf](https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2020/04/PED_preddiplomski_HRV.pdf)
- Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. (2020). *Elaborat o studijskom programu: Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2018/07/D\\_Pedagogija.pdf](https://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2018/07/D_Pedagogija.pdf)
- Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. (2018). Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP\\_PDS\\_2018\\_27.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220131-940](https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP_PDS_2018_27.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220131-940)
- Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. (2018). Nastavni plan i program sveučilišnog diplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP\\_DS\\_%2027.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220134-397](https://pedagogija.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP_DS_%2027.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220134-397)
- Teddlie, C. & Tashakkori, A., (2009). *Foundations Of Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta, univerzitetni dvopredmetni študijski program prve stopnje pedagogika in andragogika Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/1\\_pedagogika\\_in\\_andragogika\\_2020-21.pdf](https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/1_pedagogika_in_andragogika_2020-21.pdf)
- Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta. Univerzitetni prvostopenjski študijski program pedagogika in andragogika Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/1\\_pedagogika\\_in\\_andragogika\\_2020-21.pdf](https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/1_pedagogika_in_andragogika_2020-21.pdf)
- Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta. Dvopredmetni študijski program druge stopnje pedagogika Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/2\\_pedagogika\\_dp\\_2020-21.pdf](https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/2_pedagogika_dp_2020-21.pdf)
- Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta. Drugostopenjski študijski program pedagogika Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Preuzeto 14. 1. 2021, sa [https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/2\\_pedagogika\\_p\\_2020-21.pdf](https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/sites/www.ff.uni-lj.si/files/documents/2_pedagogika_p_2020-21.pdf)
- Univerza v Mariboru. Univerzitetni dvopredmetni študijski program prve stopnje Pedagogika: Učni načrt predmeta. Preuzeto 14. 1. 2021, sa <http://www.ff.um.si/dotAsset/82897.pdf>
- Univerza v Mariboru. Enopredmetni pedagoški magistrski študijski program druge stopnje Pedagogika. Preuzeto 14. 1. 2021, sa <http://www.ff.um.si/dotAsset/82932.pdf>
- Univerza v Mariboru. Dvopredmetni pedagoški magistrski študijski program druge stopnje Pedagogika. Preuzeto 14. 1. 2021, sa <http://www.ff.um.si/dotAsset/82928.pdf>

# VAŽNOST I VRSTE ISTRAŽIVANJA U PROVOĐENJU KURIKULUMSKIH REFORMI NA NACIONALNOJ RAZINI

**Morana Koludrović\***

*Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu*

Kurikulumske reforme odraz su i potreba gospodarskih, društvenih, kulturnih, vrijednosnih, odgojno – obrazovnih i drugih težnji određenog društva, odnosno vremena. Nastaju kao rezultat krize obrazovanja u razdoblju kada odgojno – obrazovnih sustavi nisu u mogućnosti pratiti, ali i predvoditi promjene koje se događaju u društvu (Vrcelj, 2000). Da bi reforme bile uspješne, potrebno je na temelju rezultata istraživanja utvrđivati koje su promjene prioritetne i kojim ih tempom treba provoditi, koji pristup izrade kurikuluma će se koristiti i zašto, koje su glavne zapreke i kakvi su resursi potrebni za uspješno provođenje kurikulumske reforme. Za uspješnost same kurikulumske reforme nužno je pridržavati se metodologije izrade kurikuluma utemeljene na kurikulumskom ciklusu. Kurikulumski ciklus, kao temelj metodologije izrade kurikuluma uključuje nekoliko glavnih faza. Prva faza je analiza potreba (Krajnc, 1989; Koludrović, 2018; Tablin et al., 2019), odnosno planiranje kurikuluma (El Sawi, 1996), a podrazumijeva provođenje istraživanja kojima će se utvrditi potrebe i koraci koji su nužni za izradu kurikuluma. Analiza potreba je temelj za planiranje i izradu kurikuluma kao sljedeću fazu izrade kurikuluma, nakon koje slijedi implementacija kurikuluma. Posljednju fazu čini evaluacija kurikuluma kojom se provjerava učinkovitost same reforme (Krajnc, 1989; El Sawi, 1996; Koludrović, 2018; Tablin et al., 2019). Za uspješnost kurikulumske reforme svaka od navedenih faza zahtijeva istraživanja kako bi se ispitala učinkovitost istih.

**Vrste istraživanja u fazi analize potreba.** Za učinkovitost reforme potrebno je detaljna i temeljita istraživanja provesti upravo u ovoj fazi izrade kurikuluma. Ukoliko ona izostanu, moguće je da cjelokupna reforma ne uspije i to iz nekoliko razloga. Prvi razlog je taj da je kurikulumski tim radio kurikulum na temelju svojih mišljenja i iskustava koja ne moraju biti reprezentant stvarnih potreba cjelokupnog sustava, a drugi je taj što se ni u jednoj kasnijoj fazi ne može pratiti stvarna učinkovitost reforme. U tom kontekstu El Sawi (1996) ističe da analiza potreba ima za cilj opisati tehnike korištenja podataka i rezultata, identificirati razlike i prepreke između teorije i prakse, identificirati trendove koji proizlaze iz dobivenih podataka, odrediti prioritete u izradi i provedbi reforme kurikuluma te uočiti karakteristike ciljne skupine za koju se kurikulum izrađuje. Istraživanja koja se provode u ovoj fazi moraju uključivati utjecaj gospodarskog i šireg društvenog okruženja na odgojno – obrazovni sustav te moraju uključivati rezultate istraživanja o pedagojskim, didaktičko – metodičkim, psihologijskim i drugim pristupima koji definiraju sustav te u konačnici moraju biti iskaz potreba sudionika kojima je kurikulum namijenjen. Sve navedeno podrazumijeva transdisciplinarni pristup istraživanjima

\* Email: morana@ffst.hr

i korištenje kvalitativnih i kvantitativnih pristupa istraživanju. Sustavniji primjer provođenja analize potreba primjenjuje se posljednjih godina u Republici Hrvatskoj, a utemeljen je na Hrvatskom kvalifikacijskom okviru\* kao dijelu Europskog kvalifikacijskog okvira gdje se kurikulumi za strukovno i visokoškolsko obrazovanje izrađuju na temelju analiza potreba tržišta rada i analiza potreba odgojno – obrazovnih, odnosno visokoškolskih ustanova kako bi se na temelju rezultata istraživanja utvrdilo koje su kompetencije potrebne za obavljanje nekog posla, odnosno koji su ishodi učenja potrebni za stjecanje kvalifikacije. Oba standarda predstavljaju ključne dokumente na temelju kojih se izrađuju kurikulumi i predstavljaju sustavnu analizu potreba. U tom se procesu kombiniraju metodološki pristupi i koriste različite metode koje uključuju unificirani upitnik Ministarstva rada i mirovinskog sustava, fokus skupine, analizu dokumenata i druge vrste istraživanja na temelju kojih se izrađuju standardi. Analizom kurikuluma u osnovnom školstvu u periodu od 60-tih godina 20. stoljeća do danas uočljivi su različiti istraživački postupci i metode u ovoj fazi reforme kurikuluma koji su redovito kombinirali kvalitativne i kvantitativne metode kako bi se dobio što cjelovitiji uvid u stanje i buduće potrebe i to najčešće anketiranje, intervjuiranje, fokus skupine i analiza relevantnih dokumenata te u novije vrijeme javno savjetovanje (Osnovna škola. Odgojno obrazovna struktura. II, redigirano izdanje, 1964; Naša osnovna škola. Odgojno – obrazovna struktura, 1972; Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja, 1989; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 1999; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006).

**Istraživanja u fazi planiranja i izrade kurikuluma.** Nakon analize potreba, tim ili timovi za izradu kurikuluma pristupaju planiranju i izradi kurikuluma. U ovom dijelu potrebno je oslanjati se na rezultate istraživanja definirane u fazi analize potreba. Na takav način će se znati koji su prioriteti i stvarne potrebe za izmjenom postojećeg ili izradom novog kurikuluma. Posebno je važno da se u ovoj fazi uključe i rezultati analize dokumenata (ranijih kurikuluma i novih strateških dokumenata). Naime, nerijetko se članovi timova za izradu kurikuluma vode vlastitim dojmovima, iskustvima, praksom i teorijskim znanjima i neoprezno se shvaća da reforma kurikuluma mora donijeti sve novo i potpuno odmaknuti od postojećeg. Takav pristup može biti vođen entuzijazmom timova, ali nije znanstveno utemeljen. Štoviše, riječ reforma dolazi iz latinskog jezika i znači ponovno oblikovati (Opačić, 2017). Stoga bi bilo neophodno da se novi timovi upoznaju s ograničenjima, specifičnostima, propustima i konceptima izrade ranijih kurikuluma. U tom kontekstu, primjena metode analize dokumenata (prethodnih kurikuluma, zakonskih propisa i pripadajućih pravilnika) može dati dobar uvid u to kako izrađivati nove kurikulume. Nužno je i analizirati i u kurikulume implementirati i nove strateške dokumente ne zaboravljajući da se kurikulumi izrađuju za sljedećih osam do deset godina te da moraju imati i svojevrstnu futurološku dimenziju. U ovoj su fazi izrade kurikuluma nužne rasprave sa stručnjacima i dionicima odgojno – obrazovnog sustava (Koludrović, 2018) kako bi se dobio što bolji dokument. U tom smislu dobar način je primjena kvalitativnog istraživanja

\* Više o detaljnim uputama i informacijama se može naći na web stranici <http://www.kvalifikacije.hr/hr/dokumenti-publikacije>

utemeljenog ponovno na analizi dokumenta (novog kurikuluma) kako bi se putem javne rasprave dobile što bolje povratne informacije. U ovom je dijelu kvalitativni pristup primjereniji od kvantitativnog jer daje konkretne povratne informacije o tome koje je promjene potrebno uvesti i zašto.

**Istraživanja u fazi implementacije kurikuluma.** Nakon što su kurikulumski dokumenti prepravljani i dovršeni, slijedi implementacija kurikuluma. Ovo je vrlo osjetljiva faza koja traži pomne pripreme sudionika odgojno – obrazovnog procesa uključujući i roditelje i učenike kako bi se što bolje javnost upoznala s ciljevima, novim metodama, potrebama provedbe kurikulumske reforme. Poželjne su i kvalitativne i kvantitativne metode istraživanja na svim razinama sustava uključujući sve ciljne skupine za koje se reforma odnosi. Posebno je važno da se uvede eksperimentalna faza implementacije kurikuluma u kojoj će se detaljno analizirati prednosti i poteškoće jer ti će rezultati biti dobra okosnica za daljnju implementaciju kurikulumske reforme. Eksperimentalna faza podrazumijeva odabir reprezentativnog uzorka školi, od kojih dio čini eksperimentalnu, a dio kontrolnu skupinu poštujući sva etička načela znanstvenih istraživanja te prava djece i ostalih dionika odgojno – obrazovnog sustava (Divjak i Pažur Aničić, 2019). Također je važno da se implementacija reforme ne izvodi brzo, odnosno na prečac jer iskustvo pokazuje da je potrebno dosta vremena kako bi se rezultati istraživanja interpretirali i kako bi se mogle izvesti potrebne dorade i preinake te kako bi se ostali dionici odgojno – obrazovnog sustava upoznali s osobitostima reforme.

**Vrednovanje kurikuluma i učinkovitosti kurikulumske reforme.** Posljednji korak u provedbi reforme kurikuluma je vrednovanje kurikuluma i učinkovitosti same reforme. U ovoj je fazi uz kvalitativna istraživanja (fokus grupe članova eksperimentalne skupine, intervjui i slično) te kvantitativna istraživanja (upitnici o zadovoljstvu sudionika reforme, ozračju tijekom eksperimentalne faze, zatim o učinkovitosti pojedinih elemenata reforme i drugo) te je potrebno i poželjno provoditi i vanjska vrednovanja obrazovanja (standardizirani ispiti kojima se provjerava ostvarenost ishoda učenja) jer ona daju širu i objektivniju sliku o postignućima i kompetencijama učenika. Posebno je važno znati da su rezultati dobiveni u ovoj fazi ujedno i podloga za analizu potreba u sljedećem ciklusu izrade kurikuluma. Naime, ukoliko se kvalitativna i kvantitativna istraživanja provode redovito, postojat će dobri pokazatelji uspješnosti sustava te će ujedno biti pokazatelji kada je potrebno pristupiti novom ciklusu reforme kurikuluma. To znači da su rezultati istraživanja iz ove faze sastavni dio analize potreba u novom ciklusu izrade kurikuluma.

**Zaključak.** Kurikulumske reforme složen su, dugotrajan i kontinuiran proces koji utječe i definira ne samo odgojno – obrazovni sustav i pojedince kojima je namijenjen, već ima značajan utjecaj i na šire gospodarsko i društveno okruženje. Stoga je važno da se izrađuju promišljeno, sustavno i na temelju rezultata istraživanja kako bi se izbjegao neuspjeh. U ovom je radu prikazano i objašnjeno u kojim su fazama reforme pogodne koje vrste istraživanja. Kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja uz transdisciplinarni pristup istraživanju je poželjna pri čemu je postupke i metode istraživanja potrebno definirati već na

samom početku reforme. Kada se jednom prihvati sustavan metodološki koncept istraživanja, on će služiti kao kontrola kvalitete provedbe kurikulumske reforme te će u novom ciklusu izrade kurikuluma rezultati prethodnih istraživanja (faza evaluacije) poslužiti kao podloga za novu analizu potreba. Na takav način je moguće osigurati kvalitetnu provedbu kurikulumske reforme.

Ključne riječi: *kurikulum, reforma, kurikulumski ciklus, kvalitativna istraživanja, kvantitativna istraživanja*



## Literatura

- Divjak, K. i Pažur Aničić, K. (2019) *Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnoga programa Cjelovite kurikulumske reforme „Škola za život“*, izvještaj, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- El Sawi, G. (1996). *Curriculum Development Guide: Population Education for Non-Formal Education Programs of Out-of-School Rural Youth*. New York: United Nations Population Fund.
- <http://www.kvalifikacije.hr/hr/dokumenti-publikacije>
- Koludrović, M. (2018), Suvremene odrednice obrazovanja odraslih. U M. Koludrović i M. Vučić (Ur.), *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 13-32.
- Krajnc, A. (1989), Andragogy. U C. J. Titmus (Ur.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook* (pp. 19-22). Oxford: Pergamon Press.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (1999), Zagreb: Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Naša osnovna škola. Odgojno – obrazovna struktura (1972), Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- Opačić, N. (2017), Reforma reforme. *Vijenac*, 610-612, Preuzeto 2. 11. 2020 sa <https://www.matica.hr/vijenac/610%20-%20612/reforma-reforme-26985/>
- Osnovna škola. Odgojno obrazovna struktura. II, redigirano izdanje (1964), Zagreb: Školska knjiga.
- Plan i program odgoja i osnovnog obrazovanja (1989), Zagreb: Školske novine.
- Tabin, N., Pannetier, C., & Stolz, D. (2019), Methodology of curriculum development. *Journal of Thoracic Disease*, <https://doi.org/10.21037/jtd.2019.01.89>
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

# MULTIŽANROVSKA ANALIZA NARATIVA U CILJU UNAPREĐENJA OBRAZOVNIH POLITIKA

**Katarina Mičić\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Selena Vračar**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Tijana Jokić Zorkić**

*Centar za obrazovne politike*

**Uvod.** Pored potrebe da se javne politike temelje na relevantnim i pouzdanim podacima (OECD, 2007) ključno pitanje je na koji način se obezbeđuje da se kroz ove podatke čuje glas onih za čiju dobrobit se javne politike donose (Hoppe, 2011). Zahtev za participativnošću u donošenju, evaluiranju i reformulisanju obrazovnih politika, posebno je izražen zbog ostvarivanja pravednosti i inkluzivnosti kao globalno prioriternih obrazovnopolitičkih ciljeva (European Commission, 2006; UNESCO; 2010). No, osigurati da se čuju glasovi marginalizovane grupe predstavlja izazov, a osigurati da dospeju na radar obrazovnih politika - još veći. Pored negativnog stava koji dovodi do isključivanja, segregacije i ignorisanja, posebno u slučaju Roma (Brown et al., 2015), migranata (Bartlett, 2015; Kovacs Cerovic, 2021), ali i drugih marginalizovanih grupa, deo problema predstavlja i metodologija prikupljanja podataka i organizovanja participacije.

U ovom radu ćemo predstaviti multižanrovsku analizu narativa (MŽAN) (Daiute, 2013; Daiute & Kovacs Cerovic, 2017) kao metodologiju koja je posebno prilagođena dolaženju do i analiziranju mišljenja marginalizovanih grupa, ilustrujući je kroz prikaz glavnih nalaza tri studije u kojima smo je upotrebile.

**Metod.** Teorijski oslonac MŽAN vuče koren iz radova Bakhtina (1986), a u novije vreme De Fina i Georgakopoulou (2008) i Daiute (2013), koji naraciju postavljaju kao dijalošku aktivnost, uvek usmerenu na aktuelnog ili zamišljenog sagovornika (a ne kao iskaz o sebi ili narativ identiteta), praksu u konkretnom kontekstu, sa namerom stvaranja smisla sagovorniku i samom sebi. Ispitanici koriste razne žanrove kako bi izrazili višestruke aspekte svog znanja, iskustva i nastojanja, iskazujući tako kompleksnost načina na koje interaguju sa svojim okruženjem - načina koji su u funkciji osmišljavanja i stvaranja značenja, ali i u funkciji informisanja drugih o trenutnim izazovima, strategijama i uspesima u situacijama u kojima se nalaze. Pisanje priče podrazumeva promatranje detalja u vezi sa akterima situiranim u vremenu

\* Email: katarina607@gmail.com

i prostoru, pisanje pisma podrazumeva svrsishodnu selekciju i orkestraciju samoregulišućih iskustava, pisanje zahteva podrazumeva direktno obraćanje datoj publici (osobi, grupi ili instanci) i uključuje osvrt na norme i očekivanja, dok kolaborativno dovršavanje priča stvara plodan poligon za pregovaranje značenja. Sva četiri žanra omogućavaju dublje razumevanje raznolikosti shvatanja i perspektiva (Daiute, 2013; Daiute et al., 2020), te MŽAN ima potencijal sagledavanja kompleksnosti pozicije isključenosti, stvarajući prostor za uključivanje više interesnih grupa i kolaborativno rešavanje problema kao korak ka participativnom formulisanju politika. Upotreba metodologije u istraživanjima o kojima izveštavamo prikazana je u Tabeli 1.

**Tabela 1.** Uzorci i korišćeni žanrovi po studijama

Studija	Ispitanici (N)	Upotrebljeni žanrovi
Narativi romskih pedagoških asistentata	Romski pedagoški asistenti (174)	Priča o svom putu Priča o romskom detetu Pismo budućem pedagoškom asistentu Kolaborativno razrešenje konfliktnog događaja opisanog u medijima Poruke nastavnicima
Narativi o iskustvu školovanja migranata	Domicilni učenici (95) Migrantski učenici (36)	Priča o detetu u školi Pismo vršnjaku
Narativi o školovanju za vreme pandemije	Učenici (345) Studenti (110) Nastavnici (70) Roditelji (189)	Priča o nastavi tokom pandemije Priča o učeniku iz osetljive grupe Priča o promeni Pismo vršnjaku/kolegi/drugom roditelju Zahtev za unapređenje nastave

Materijal je prikupljan kroz radionice dinamičkog pripovedanja (eng. dynamic storytelling workshop; Daiute & Kovacs Cerovic, 2017), s tim što je u poslednjem istraživanju radionica zamenjena elektronskim upitnikom. Za obradu podataka korišćena je induktivna analiza vrednosti (Patton, 2002; Daiute, 2013), koja podrazumeva kodirannje najmanjih delova narativa koji nose značenje. Zbog toga je celokupni materijal prelazio više hiljada kodiranih jedinica, što je stvorilo mogućnost za napredne kvantitativne obrade. Ove obrade su podrazumevale analizu zastupljenosti pojedinih kodova ili tematskih kategorija kodova, analizu razlika po žanrovima, po interesnim grupama (t-test ili ANOVA) i registrovanje obrazaca u podacima (klaster analiza).

**Rezultati i diskusija.** U nastavku ćemo prikazati najvažnije nalaze iz svake studije, da bismo ilustrovale efekte metodologije i diskutovale potencijalni značaj za informisanje obrazovnih politika. U studiji o romskim pedagoškim asistentima (Daiute et al., 2014; Daiute & Kovacs Cerovic, 2017) svaki žanr elicitira različite aspekte kompleksnosti situacije u kojoj se Romi nalaze, kao i načine njihovog učestvovanja u sprovođenju inkluzivne politike. Asistenti



su *Priču o svom putu* iskoristili da iskažu svoje uspehe u obrazovanju i povezanost sa romskom zajednicom. U *Priči o romskom detetu u školi* referišu na prepreke koje okružuju romsku decu i porodicu - od dubokog siromaštva, diskriminacije, do tradicionalizma i nasilja, ali i na nadu u spas. *Pismom budućem romskom asistentu* usmeravaju pažnju na skrivene slojeve diskriminacije Roma u školi, i motivišu na istrajnost u svom pozivu i pomaganje romskoj deci u postizanju uspeha. Kroz *Kolaborativno završavanje započete priče* o konfliktnom događaju između Roma i domicilne populacije prikazane su različite interpretacije toga na kojim akterima obrazovnog sistema leži odgovornost za inkluziju Roma, što ukazuje na potrebu za širokom participacijom u sprovođenju romskih politika. *Poruke nastavnicima* tematizuju njihovu odgovornost i pozivaju na pružanje istinske podrške i negovanje visokih očekivanja od romskih učenika nasuprot zanemarivanju\*.

MŽAN korišćena je i u jeku migrantske krize (Daiute et al., 2020; Kovács-Cerović et al., 2018), kada su učesnici bili domicilni i migrantski učenici, koji su pisali o svom doživljaju međusobnog susreta. Transponovanje metodologije na dečiji uzrast se pokazalo lako izvodivim, a najzanimljiviji rezultati tiču se sličnosti i razlika između vrednosti identifikovanih u narativima domicilne i migrantske dece, kao i razlika u korišćenju različitih žanrova kod migrantske dece. Tako, obe grupe učenika podjednako izražavaju subjektivne refleksije i osvrću se u sličnoj meri na kulturološke i socijale aspekte školovanja migranata. Sa druge strane, migrantski učenici u većoj meri ističu politička pitanja i odrednice vremenskih i prostornih dimenzija, dok su domicilni učenici više usmereni na odnose, osobe i dobro ponašanje, ukazujući na to da razlike proističu iz životne situacije u kojoj se učesnici nalaze, a ne iz kulturoloških razlika. U pogledu razlika između žanrova, priče su češće korišćene za osvrtnje na kulturološke, a pisma na subjektivne aspekte iskustva.

Konačno, metodologiju MŽAN transponovali smo i u digitalno okruženje za vreme nastave na daljinu usled pandemije virusa SARS-CoV-2, da bismo dali mogućnost učenicima i studentima (a kasnije i nastavnicima i roditeljima) da artikulišu svoje impresije o do sada nezamislivim okolnostima učenja i života (Mičić et al., 2020; Vračar et al., 2020; Mičić et al., 2020). Ono što svi akteri dele u svom iskustvu jesu doživljaji haotičnosti organizacije nastave i preplavljenosti obavezama, koji su živopisno prikazani u narativima čak i nakon deset meseci izmenjenog režima rada škola. Takođe, učenici kroz opise očekivanih i nepredviđenih dobiti, ali i negativnih iskustava nastave na daljinu, a nastavnici kroz opise svojih praksi za vreme nastave na daljinu, otkrivaju potencijal novih tehnologija za transformaciju procesa nastave i učenja, ali i nužnih preduslova koji moraju biti ispunjeni da bi nastava bila efektivna i da bi se učenje dogodilo. Pored tehničkih uslova i jasnih smernica od strane nadležnih institucija, narativi kao nužne faktore ističu i pedagoške kompetencije nastavnika u digitalnom okruženju, kao i veštine samoregulacije kod učenika. Evaluativne ekspresije, bilo u vezi sa realizacijom nastave ili sa sopstvenim učešćem u njoj, ispitanici su mahom iskazivali kroz priče; strategije za pristup

\* Ova studija je doprinela stvaranju Asocijacije pedagoških asistenata, u čijem izdanju je izašla i jedna kolekcija narativa produkovanih u toku radionica dinamičkog pripovedanja.

novim obavezama i emocionalno nošenje sa situacijom pokazale su kroz pisma, dok su teme kompetencija nastavnika i pitanje kvaliteta nastave sagledavana kroz zahteve. Sagledavanje ovih tema kroz različite žanrove i vizure više aktera raspliće njihovu složenost, ukazujući na mnogostrukost značenja kojima su ispunjene, te na diverzitet okolnosti i konteksta zbog kojih su iz različitih razloga relevantne našim akterima.

**Zaključak.** Naša istraživanja upotrebom MŽAN pokazuju da složenost i nijansiranost poruka kroz različite narativne žanrove višestruko prevazilazi fon uobičajenog diskursa kada se govori o grupama čiji se glas nedovoljno čuje. Osvetljavaju se mehanizmi društvene i institucionalne diskriminacije (najviše u romskoj studiji), strategije nošenja sa preprekama i krizama (najviše u migrantskoj studiji) i načini na koje visok stepen neizvesnosti, sa kojim se suočava celokupan obrazovni sistem, pojačava postojeće prepreke za postizanje pravednosti u obrazovanju (najviše u COVID studiji). Svaki žanr rasvetljava različite diskurzivne prakse u zavisnosti od sfere iskustva na koju se odnosi i od ličnih pozicija u datom sociokulturnom kontekstu. Takođe, kvantitativna analiza koju omogućava veliki uzorak jedinica, dodatno jača mogućnost uticaja na obrazovne politike, i nudi vrstu podataka na kojima se one mogu zasnivati, a da se pritom ne izgubi bogatstvo značenja proisteklih iz kvalitativne analize narativa. Konačno, naše iskustvo sa uključivanjem više interesnih grupa u isti istraživački okvir daje šansu za unapređenje međusobnog razumevanja i kolaborativno rešavanje problema kao prvi korak ka participativnom formulisanju javnih politika.

Ključne reči: *multižanrovska analiza narativa; obrazovne politike; pravednost; multiperspektivnost.*



## Literatura

- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 259-422) (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bartlett, L. (2015). *Access and quality of education for international migrant children. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Paris: UNESCO.
- Brown, P., Dwyer, P., Martin, P., Scullion, L., & Turley, H. (2015). *Rights, responsibilities and redress. Research on Policy and Practice for Roma Inclusion in Ten Member States. Research Report*. Brussels: European Commission.
- Daiute, C., & Kovač-Cerović, T. (2017). *Minority Teachers: Roma in Serbia: Narrate Education Reform*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Daiute, C. (2013). *Narrative Inquiry: A Dynamic Approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Daiute, C., Kovács Cerović, T., Mičić, K., Sullu, B., & Vracar, S. (2020). Dynamic values negotiating geopolitical narratives across a migration system. *Qualitative Psychology, 7*(3), 367–383. <https://doi.org/10.1037/qap0000166>.
- Daiute, C., Kovač-Cerović, T., Jokic, T., Todorova, R., Ataman, A. (September, 2014): *Dynamic Storytelling by Roma Pedagogical Assistants* [Paper presentation]. European Conference of Educational Research 2014, Porto, Portugal.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative research, 8*(3), 379-387.

- European Commission. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems.*
- Hoppe, R. (2011). Institutional constraints and practical problems in deliberative and participatory policy making. *Policy & politics*, 39(2), 163-186.
- Kovacs Cerovic, T. (2021). Education of migrants and vulnerable group: Trauma or protective factor? In A. Hamburger, C. Hancheva & V. Volkan (Eds.) (2021). *Social Trauma - An interdisciplinary textbook*. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Kovács Cerović, T., Grbić, S. and Vesić, D. (2018). How Do Schools Integrate Refugee Students? First Experiences from Serbia In F. Dovigo (Ed.), *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe. From Research to Good Practices*. Rotterdam: Brill | Sense.
- Mičić, K., Vračar, S., & Kovač Cerović, T. (2020, Novembar 27-28). „Kakva je ovo nova škola i kako da se snađem u njoj”: učenička perspektiva nastave na daljinu za vreme vanrednog stanja 2020. godine u Srbiji. [Paper presentation]. 68. kongres psihologa Srbije.
- Mičić, K., Vračar, S., & Skočajić, M. (2020, September 25-26). *Students' experiences of online schooling during the 2020 Spring lockdown in Serbia*. [Paper presentation]. 16th International Conference Days of applied psychology 2020, Niš.
- OECD (2007), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- UNESCO, Global Education Monitoring Report Team (2010). *Reaching the marginalized: EFA global monitoring report*, 2010. Paris: UNESCO.
- Vračar, S., Mičić K., & Simić, N. (2020, Novembar 27-28). *Onlajn univerzitetska nastava: perspektiva studenata iz Srbije*. [Paper presentation]. 68. Kongres psihologa Srbije.

# DOPRINOS KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA IZUČAVANJU OBRAZOVNIH NEJEDNAKOSTI

**Dragana Gundogan\***

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

Obrazovne nejednakosti su jedna od najznačajnijih tema sociologije obrazovanja. Postoji duga tradicija kvantitativnih istraživanja koja pokušava da korišćenjem regresionih logističkih modela dovede u vezu različite psihološke i socioekonomske karakteristike pojedinaca sa njihovim obrazovnim ishodima. Osim ove dobro poznate struje, ovom temom počinje da se bavi sve veći broj istraživača i istraživačica koji koriste kvalitativni pristup. Autori i autorke teže da osvetle ovo polje istraživanja, kako bi pronikli u suptilne načine na koje pojedinci reaguju na mikro nivou, kako tumače, osmišljavaju i racionalizuju stvarnost. Ovaj zaokret na metodološkom planu je nastao kao deo šireg preokreta u istraživanju društvenih nejednakosti u obrazovanju koji se javlja tokom 60ih i 70ih godina XX veka. On obuhvata novu sociologiju obrazovanja (Bernstajn, 1973; Whitty, 1985; Young, 1971), neomarksizam (Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1977; Carnoy & Levin, 1985) i kritičku tradiciju u Sjedinjenim Američkim Državama (Anyon 1980; Apple, 2012; 2014; Giroux, 1983).

Ne ulazeći u teorijska utemeljenja navedenih pristupa, u ovom preglednom radu će se fokus staviti na prikaz jedne grupe relevantnih kvalitativnih istraživanja koja pokazuju kako se društvene nejednakosti, odnosi moći i opresije prelamaju na mikro planu, na koji način se društveni akteri povinuju i suprotstavljaju strukturnim faktorima. Prvo, predstavice se istraživanja interakcija u učionici koje koriste etnografski pristup. Drugo, navešće se istraživanja koja pokreću značajna pitanja identiteta i preplitanja različitih oblika isključenosti. Umesto zaključka, pomenuće se stavovi istraživača i istraživačica prema promeni obrazovne prakse koja poizilaze iz ovih istraživanja.

Kako bi otkrili svakodnevne, suptilne mehanizme selekcije, istraživačice i istraživači sprovedu etnografska istraživanja u školama (Pollard, 1990; Smyth et al., 2006). Pritom, koriste različite izvore podataka: beleške sa terena, intervjuje, školska dokumenta, dnevnike, fotografije, video snimke, primere dečjih zadataka i sociometriju (Pollard, 1990). Kao posledica uronjenosti u predmet istraživanja nastaju analitički pojmovi koji osvetljavaju složenost svakodnevnog života, koristeći imaginaciju i refleksiju (Willis, 2000). Na taj način se preispituju nastavni programi, načini konstrukcije znanja i organizacije pedagoške prakse u kontekstu uspostavljenih odnosa moći i kontrole u društvu (Gevirc & Krib, 2012: 81).

Anjon (Anyon, 1980; 2006) je sprovedla istraživanje u pet škola u koje idu deca različitog društvenog porekla (od radničkih do elitnih škola) gde se pokazuje kako se pristup nastavnika,

\* Email: [stokanicdragana@gmail.com](mailto:stokanicdragana@gmail.com).

nastavne metode i disciplina u školi razlikuju u zavisnosti od društvenog porekla učenika. Slično viđenje srednje škole koja priprema deprivilegovane grupe za niže položaje na tržištu rada je iznela Fajn (Fine, 1991; Fine & Weis, 2003). Ona ističe kontradiktorne odnose u školi, rutinizovano znanje, koje ističe formu, a ne suštinu, te onemogućava diskusije i debate. Slično zapažanje je zabeleženo tokom etnografske studije dva razreda. U razredu gde dominiraju učenici iz radničke klase učenici su izloženi eksternim standardima autoriteta, pravilima, procedurama i direktnim usmeravanjima nastavnika. U drugom razredu gde se školuju deca više srednje klase učenici se uče internim standardima autoriteta: internalizovanim vrednostima, ličnoj promociji, samokontroli i odgovornosti. U ovom razredu više pažnje se poklanja razvoju kognitivnih i verbalnih veština (Carnoy & Levin, 1985).

Ovako organizovano formalno obrazovanje stvara barijere učenicima iz radničkih porodica tako što im onemogućava da iskoriste svoja iskustva i znanja koja imaju van škole, što utiče na njihovu motivaciju, uspeh i aspiracije za dalje školovanje (Dimitriadis et al., 2006). Ove svakodnevne školske aktivnosti su deo "selektivne strategije" kojima se "neutralizuju strukturno zasnovane društvene i ekonomske nejednakosti" i škole se predstavljaju kao neutralne institucije (Dimitriadis et al., 2006:2). Zapravo, od učenika se zahtevaju veštine koje su određene klasnom pripadnošću, a koje škola eksplicitno ne uči (Burdije & Paseron, 2014). Kvalitativnim pristupom, klasa se istražuje kao proživljeno iskustvo; istražuju se trenuci u kojima se stvaraju značenja i reprodukuju odnosi dominacije, borbe i otpora (Dance, 2002; Fine & Weis, 2003; Galen & Noblit, 2007).

Kvalitativne studije pokazuju kako pojedinci kreiraju svoje identitete, vrednosti i donose odluke (Reay, 2010; Brantlinger, 2003; Lupton, 2004; Fine & Weis, 2003). Autori i autorke postavljaju pitanja kako su društvene nejednakosti neutralizovane u obrazovnom sistemu (Khan, 2011), kako akteri uče o svojim šansama za obrazovnu pokretljivost (Tyson, 2013), kako se različiti identiteti (rodni, klasni, etnički i rasni) prepliću (Bettie, 2002), na koji način je organizacija školovanja opresivna prema ženama (Fine, 1992) i kako pomiriti vrednosni sistem u školi sa onim u porodici (Reay, 2002). Studije koje koriste ovaj pristup govore o tome kako pripadnici obespravljenih društvenih grupa reaguju na okolnosti i prilike u školama, kako racionalizuju realnost koja odstupa od ideološke predstave o jednakim šansama, tako što prihvataju zvaničnu ideologiju, kulturu i vrednosti, krive sebe za svoje neuspehe ili se suprotstavljaju vrednostima koje vladaju u školi formirajući svoje subkulture. U tom duhu, etnografije o školama svedoče i opisuju iskustva nasilja (Casella, 2001), zašto učenici napuštaju školovanje (Fine, 1991), ponašanja, norme i vrednosti pripadnika nižih društvenih slojeva (Grant & Sleeter, 1996), kako uprkos stigmatizaciji i diskriminaciji neki učenici postižu dobar uspeh (Oakes, 1985). S tim ciljem, autori istražuju Afroamerikance (Tyson, 2013; Fields-Smith, 2007; O'Donnell & Sharpe, 2000), učenike meksičkog porekla (Koyama & Gibson, 2007); članove radničke klase u Britaniji (Willis, 1981) i u Sjedinjenim Američkim Državama (McLeod & Yates, 2006; Hatt, 2007).

Korišćenjem različitih tehnika (intervjua, posmatranja sa učestvovanjem, fokus grupa, etnografija) istraživači su došli do podataka koji potvrđuju da su učenici i studenti iz nižih društvenih slojeva svesni realnosti i prepreka sa kojima se susreću (Reay, 2002; Lynch & O’Riordan, 1998; Brantlinger et al., 2010; Weis, 2010; Reay, 2010; Fine & Weis, 2003; Bettie, 2002). Istraživanja pokazuju kako pripadnici nižih društvenih slojeva stvaraju odnose i dvostruke identitete koje se baziraju na ulogama i vrednostima u školi i van škole, kako daju smisao i značenja svojim iskustvima, kako pomiruju dva sveta u kojem žive (Aries & Seider, 2007; Reay et al., 2009) i kako opisuju razlike između “stvarnog sveta” i “akademskog sveta” (Bufton, 2003). Jedan od najtipičnijih primera ove prakse je dečak iz jednoroditeljske porodice koji je bio ambiciozan i postizao je odličan uspeh na časovima. Van učionice, njegovo ponašanje se menjalo pokušavajući da postane deo grupe svojih vršnjaka. To je bio njegov način da pomiri obrazovni uspeh sa obrascima maskuliniteta i drugim vrednostima u kojima su socijalizovani dečaci radničke klase. Ovaj primer pokazuje fluidnost klasnih i rodničkih identiteta (Reay, 2002).

Važno je istaći da istraživačice i istraživači imaju izrazito ličan odnos prema temama koje istražuju. Oni se ne libe da istaknu lična iskustva i stavove, što je daleko od zahteva vrednosno-neutralne nauke. Nasuprot tome, kvalitativne studije donose bogatstvo primera, anegdota, slikovitih opisa izgleda škola i interakcija između učenika, nastavnika i roditelja. Na primer, iznose se lična iskustva žena poreklom iz radničkog miljea koje su se tokom akademske karijere susrele sa kulturom srednje klase. One su izložene vrednostima individualizma i kompetitivnosti koje su u suprotnosti sa onim kako su vaspitani, osećaju se neloyalno i dislocirano od svog prethodnog života i identiteta (Mahony & Zmorkcsek, 1997). Takođe, Rej (Reay, 2002) u svojoj studiji ima ličan i ambivalentan odnos sa dečakom koga ispituje. Takođe, učesnici i učesnice u istraživanjima dobijaju aktivnu ulogu u interpretaciji i formulisanju nalaza (Keane, 2011).

Predstavljena kvalitativna istraživanja pokazuju na koji način su stavovi, prakse i aspiracije pojedinaca pod uticajem strukturnih nejednakosti i kako dovode do reprodukcije društvene strukture (Willis, 1977; McRobbie, 1978). Autorke i autori se fokusiraju na prakse u školi koje koriste različite kriterijume za usmeravanje, segregaciju, utišavanje, kažnjavanje i isključivanje pripadnika deprivilegovanih grupa, u isto vreme održavajući ideološku predstavu o jednakim šansama i nejednaku distribuciju resursa, privilegija i odnosa moći (Fine & Weis, 2003).

Ova istraživanja nastaju kao kritika liberalne ideologije i one pozivaju na radikalne društvene promene. Iako ističu negativne efekte obrazovnog sistema koje opisuju kao toksične i fokusiraju se na nepravednim odnosima i opresiji, oni veruju da obrazovanje ima moć da doprinese promeni društva (Fine & Weis, 2003). Stoga, pozivaju na društveni aktivizam, a posebnu ulogu dobijaju nastavnice i nastavnici kao transformativni intelektualci. Oni su nosioci promena tako što svojim radom u učionici osvešćuju učenike i podstiču ih da postanu akteri promena. Na taj način obrazovni sistem dobija novu ulogu, on postaje emancipator i nosilac promena u društvu. Teoretičari ove struje su prepoznali taj potencijal, mada se malo

njih detaljno bavilo praktičnim pitanjima kako reorganizovati škole i kurikulum. Ipak, postoji literatura o školama kao potencijalno oslobađajućim institucijama, gde se daju primeri i predlozi na koji način promene u kurikulumu i pristupu pripadnicima deprivilegovanih grupa mogu dovesti do društvenih promena (Banks & McGee Banks, 1995; Fine, 1991; Freire, 2018; Giroux, 1983; Greene, 2001; Ladson-Billings, 1994; Hooks, 1994; Fine & Weis, 2003). Kao slikovit primer ovih aktivnosti navešće se akciono istraživanje u kojem autorke osmišljavaju program u kojem učenice i učenici dobijaju aktivniju ulogu na časovima diskutujući o temama koje ih okružuju i koje ih se tiču: nasilje, rasizam, alkoholizam, seksualno vaspitanje i slično. Na taj način njima se daje mogućnost da „podignu glas“, pokažu svoj stav koristeći svoje sopstveno iskustvo (Fine & Weis, 2003).

Kvalitativna istraživanja u Srbiji su retka, ali donose značajne uvide o ulozi obrazovanja i vaspitanja u raslojavanju društva Srbije (Tomanović, 1997; Tomanović- Mihajlović, 2008; Radulović, 2019). Pokazuje se da je aspiracija ka visokom obrazovanju izrazito slojno distinktivna (Radulović, 2019), te da većina roditelja koja ima radnička zanimanja smatra da njihova deca treba da završe srednje stručne škole kako bi obezbedila materijalnu sigurnost, mada se opisuju primeri porodica u kojima postoji orijentacija ka obrazovnom postignuću; navode se njihovi stavovi, vrednosti i aktivnosti (Tomanović, 2008:432). Svakako da ova značajna i kompleksna pitanja zavređuju dodatnu pažnju istraživača koji bi kvalitativnim pristupima došli do vrednih uvida u svakodnevne prakse, očekivanja i strepnje koje pripadnici nižih društvenih slojeva imaju u obrazovnom okruženju. Ovi empirijski nalazi bi bili značajni za razumevanje njihove pozicije u obrazovnom polju i doveli bi do koncipiranja efikasnijih obrazovnih politika.

Ključne reči: *Nova sociologija obrazovanja, kvalitativna istraživanja, obrazovne nejednakosti, etnografija, identitet*



## Literatura

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 762(1): 67-92.
- Anyon, J. (2006). Social Class, School Knowledge and the Hidden Curriculum. In L. Weis, C. McCarthy & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education, Revisiting the work of Michael Apple* (pp. 37-45). New York, London: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2014). *Obrazovanje na „pravom“ putu. Tržišta, standardi, bog i nejednakosti*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Aries, E., & Seider, M. (2007). The role of social class in the formation of identity: A study of public and elite private college students. *The Journal of Social Psychology*, 147(2), 137–157.
- Banks, J. & McGee Banks, C. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*, Bigz: Beograd.
- Bettie, J. (2002). Exceptions to the Rule: Upwardly Mobile White and Mexican American High School Girls. *Gender & Society*, 16:403–22.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of*

- Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brantlinger, A., Cooley, L., & Brantlinger, E. (2010). Families, values, and class relations. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (179-189), New York and London: Routledge.
- Brantlinger, E. (2003). *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. New York: Routledge/Falmer.
- Buften, S. (2003). The lifeworld of the university student: habitus and social class. *Journal of phenomenological psychology*, 34 (2), 207-234.
- Burdije, P. & Paseron, Ž. K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Carnoy, M. & Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Casella, R. (2001). *"Being down": Challenging violence in urban schools*. New York: Teachers College Press.
- Dance, L. J. (2002). *Tough Fronts: The impact of street culture on schooling*. New York: Rutledge Falmer.
- Dimitriadis, G., Weis, L. & Mc Carthy, C. (2006) Introduction. In L. Weis, C. McCarthy & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education, Revisiting the work of Michael Apple* (pp. 1-13). New York, London: Routledge.
- Fields-Smith, C. (2007). Social Class and African-American Parental Involvement. In J. Galen & G. Noblit (Eds.), *Late to Class Social Class and Schooling in the New Economy* (167-202). New York and London: Routledge.
- Fine, M. & Weis, L. (2003). *Silenced voices and extraordinary conversations: Re-imagining schools*. Teachers College Press.
- Fine, M. (1991). *Framing dropout: Notes on the Politics of an Urban High School*. New York: The State University of New York Press.
- Fine, M. (1992). *Disruptive voices: The possibilities of feminist research*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Beograd: Eduka.
- Galen, J. & Noblit, G. (2007) *Late to Class Social Class and Schooling in the New Economy*. New York: State University of New York Press.
- Gevirc, Š. & Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja. Sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Giroux, G. (1983). *Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition*. Massachusetts. Bergin & Garvey.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. London: Falmer.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. New York: Teachers' College Press.
- Hatt, B. (2007). Growing Up as Poor, White Trash: Stories of Where I Come From. In J. Galen & G. Noblit (Eds.), *Late to Class Social Class and Schooling in the New Economy* (19-28). New York and London: Routledge.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*, London: Routledge.
- Keane, E. (2011). Distancing to self-protect: The perpetuation of inequality in higher education through socio-relational dis/engagement. *British Journal of Sociology of Education* 32 ( 3): 449-66.
- Khan, S. R. (2011). Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School, *American Journal of Sociology*, 117 (3): 995-997.
- Koyama, J. & Gibson, M. A. (2007). Marginalization and Membership. In J. Galen & G. Noblit (Eds.), *Late to Class Social Class and Schooling in the New Economy* (87-111). New York and London: Routledge.



- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32 (3) : 465-491.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality*. LSE STICERD Research Paper No. CASE076.
- Lynch, K. & O' Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: a study of class barriers, *British Journal of Sociology of Education*, 19:4, 445-478.
- Mahony, P. & Zmroczek, C. (1997). *Class Matters: "Working Class" Women's Perspectives On Social Class*, London: Taylor & Francis.
- McCleod, J. & Yates, L. (2006). *Making modern lives: subjectivity, schooling and social change*, Albany, NY: State University of NY Press.
- McRobbie, A. (1980). Settling the Accounts with Subcultures. *Screen education*, 33.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- O'Donnell, M. & Sharpe, S. (2000). *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*. London: Routledge, pp. 38–88.
- Pollard, A. (1990) 'Towards a sociology of learning in primary schools', *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3): 241–56.
- Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji* (Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet).
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (396-404). New York and London: Routledge.
- Reay, D. (2002) Shaun's Story: Troubling discourses of white workingclass masculinities, *Gender and Education*, 14:3, 221-234.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities, *Sociology*, 43(6): 1103–1121.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. & McInerney, P. (2006). Critical ethnography for school and community renewal around social class differences affecting learning. *Learning Communities: international journal of adult and vocational learning*, 3: 121-152.
- Tomanović-Mihajlović, S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici. Svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje. U S. Vujović (Ur.), *Društvo rizika : promene, nejednakosti i socijalni problemi u današnjoj Srbiji* (pp. 411-438), Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Tyson, K. (2013). Integration interrupted: Tracking, Black students, and acting White after Brown. *Contemporary Sociology*, 42 (2): 281–282.
- Weis, L. (2010). Social class and schooling. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 414-423). New York and London: Routledge.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research and politics*. London: Methuen.
- Willis, P. (1981). *Learning To Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New Directions in the Sociology of Education*. Middlesex: Collier Macmillan.



**DEO V**  
**PORODICA I**  
**OSMIŠLJAVANJE**  
**INTIMNOSTI**



## IZAZOVI RODITELJSTVA TOKOM VANREDNOG STANJA U SRBIJI

**Marina Videnović\*, Milana Rajić**

*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**Ksenija Krstić, Ivana Stepanović Ilić**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Teorijski uvod.** Počnimo od informacije nepoznate samo onima koji će čitati ovaj tekst u nekoj daljoj budućnosti: Kao mera borbe protiv pandemije izazvane virusom COVID-19 tokom marta, aprila i maja meseca 2020-te proglašeno je vanredno stanje, zatvoreni su vrtići, skraćeno je radno vreme prodavnica i zabranjeno je kretanje u određenim periodima. Kao posledica ovakve odluke, mnoge porodice su se suočile sa izazovima proisteklim iz potrebe da se adaptiraju na iznenadne promena. Dosadašnja istraživanja iz drugih zemalja koje su se suočile sa sličnom merom ukazuju da su roditelji u periodu zatvaranja ispoljavali emocionalnu iscrpljenost (Marchetti et al., 2020) i psihološki distres povezan sa finansijskom nesigurnošću, zatvaranjem škola, nedostupnost servisa za brigu o deci (Fontanesi i sar., 2020) i formalne i neformalne mreže podrške (Crook, 2020). Tematska analiza komentara u onlajn forumima namenjenih roditeljima, napisanih tokom pandemije, pokazuje veću zastupljenost negativnih, kao i prisustvo sledećih izvora teškoća: 1. stres izazvan procenom sredine kao zdravstveno ugrožavajuće 2. žalost zbog nedostataka socijalnih kontakata, porodične podrške i rituala 3. izmenjeni odnosi u porodici 4. predstavljanje sebe kao srećnog da bi se izbegao osećaj krivice 5. briga za budućnost porodice (Chivers et al., 2020).

Balans između posla i roditeljske uloge predstavlja značajan aspekt savremenog roditeljstva (Vieira et al., 2012). Pretpostavka je da je grupa roditelja koja je morala da radi tokom vanrednog stanja nailazila na donekle različite probleme u odnosu na one koji nisu. Takođe, prelazak na rad od kuće zahteva novu vrstu organizacije unutar porodice i može biti značajan izvor stresa (Chung et al., 2020).

**Metod.** Cilj ovog istraživanja je bio da se odgovori na pitanje šta je roditeljima dece vrtićkog uzrasta bilo najteže tokom vanrednog stanja kao i da li su se i kako izazovi razlikovali s obzirom na to da li je roditelj radio tokom ovog perioda ili ne.

Istraživanje je organizovano onlajn u periodu neposredno po završetku vanrednog stanja (od 5. do 28. maja) i bilo je namenjeno roditeljima dece koja pohađaju vrtić ili predškolsko obrazovanje. Uzorkom je obuhvaćeno 1578 roditelja, pre svega majki (92%). Što se tiče radnog statusa tokom perioda vanrednog stanja: 19% ispitanika je bilo nezaposleno, 30% zaposleno,

\* marina.videnovic79@gmail.com

ali u tom periodu nije radilo, 28% zaposleni koji su radili od kuće, 10% zaposleni koji su samo povremeno išli na posao i 13% zaposlenih koji su svakodnevno išli na posao.

Zadatak roditelja je bio da odgovore na pitanje: Šta vam je kao roditelju bilo najteže tokom vanrednog stanja? Osim ovog pitanja, roditelji su odgovarali i na druga koja su se odnosila na različite aspekte doživljaja i funkcionisanja porodice tokom vanrednog stanja. Iznenaduje procenat roditelja koji je želeo da formuliše teškoću koja mu je bila najveća (96%), budući da je broj odgovora na pitanja otvorenog tipa obično dosta mali.

Pošto se radi o eksplorativnom istraživanju, odgovori ispitanika, odnosno ispitanica su podvrgnuti tematskoj analizi koja dozvoljava teorijsku fleksibilnost (Viling, 2013). Izdvojeno je induktivnom analizom (Braun & Clarke, 2006) dvadeset manifestnih obrazaca značenja (Joffe, 2012), na osnovu kojih je pristupljeno kodiranju odgovora. Odgovore su nezavisno kodirala dva istraživača i postignut je nivo intersubjektivne saglasnosti od 0,88. Manji broj odgovora nije kodiran (2,5%), bilo zbog neodređenosti ili zbog specifičnosti teškoće koja se ne odnosi na samu pandemiju. Izdvojene teme su kasnije grupisane u šire kategorije koje označavaju šire oblasti u kojima se teškoća ispoljila.

**Rezultati.** Izdvojene teme, njihova zastupljenost i primeri odgovora su prikazane u Tabeli 1. Oko jedna trećina odgovora roditelja odnosila se na opis teškoća izazvanih fizičkom, ali i socijalnom izolacijom. Interesantno je da roditelji izveštavaju o tome da su deci nedostajali vršnjaci i da je to bio jedan od većih problema u funkcionisanju porodice.

Određeni broj porodica je imao teškoće da svakodnevno funkcionisanje porodice prilagodi novonastalim okolnostima (27% odgovora). Kao najčešći problemi u ovoj grupi se navodi uspostavljanje balansa između posla i roditeljske uloge („*Najteže mi je palo balansiranje svih uloga koje sam morala da vršim: vaspitačica, mama, kuvarica, spremačica, finansijski direktor, supruga, animator, bolničarka...*“). Roditelji su nekada razvijali osećaj krivice jer zahteve neke od tih uloga nisu ispunili ili im je bilo teško da odbiju dete koje je naviklo da mu roditelj bude posvećen kada je kod kuće. Takođe, izazov je bila i svakodnevna organizacija, posebno su opisani problemi oko nabavke koja je, podsećanja radi, podrazumevala duže stajanje u redu, u ograničenom vremenskom periodu, bez „rešenja“ za čuvanje deteta. Takođe je trebalo i zabaviti decu koja ne idu u vrtić, ceo dan su u kući, nisu dovoljno fizički aktivna, i teže im je ograničiti vreme ispred ekrana.

Interesantno je da je 10% odgovora podrazumevalo da ispitanici eksplicitno navode kako im ništa nije bilo teško, nekada naglašavajući da roditeljima ništa (ne treba da bude) teško. Manji broj roditelja je tokom vanrednog stanja i uživalo jer su bili sa decom i nisu radili, kao da su „na odmoru“.

Određeni broj roditelja navodi da im je briga oko toga da ostanu zdrav, da se oba roditelja ne razbole, a onda „nema s kim da budu deca“ predstavljalo veliko opterećenje.

Što se tiče odnosa u porodici, glavni izvor teškoća jeste proistekao iz potrebe da se detetu objasni novonastala situacija, da usvoji nove higijenske navike („*Kako dvogodišnjaku da*

objasnim da ne sme da pipa stvari i stavlja ih u usta") i prihvati socijalnu i fizičku izolaciju („Kako da joj objasnim da ne može da slavi rođendan sa vršnjacima?“).

Izvan porodice, kao primarne grupe, roditeljima su izvor stresa bili i uslovi na poslu koji su nekada značili i odvajanje od deteta jer je postojala mogućnost zaraze. Takođe, način izveštavanja o pandemiji, kontradiktorne informacije, odgovor države predstavljaju stresno iskustvo za neke roditelje („Da posmatram kako ova zemlja klizi u otvorenu diktaturu i da razmišljam o budućnosti moje dece u takvom okruženju.“).

**Tabela 1. Šta je najteže bilo tokom vanrednog stanja – rezultati tematske analize**

Kategorije	Procenti
Socijalna i fizička izolacija	35%
1 Deprivacija socijalnih kontakta	5%
2 Nedostatak vršnjaka	6%
3 Ograničenost kretanja (nemogućnost odlazaka u šetnje, parkove,..)	24%
Emocionalne reakcije roditelja i deteta	10%
4 Zabrinutost za zdravlje, neizvesnost	9%
5 Emotivne reakcije deteta - uplašenost, strah, preteran nemirluk	1%
Izazovi u svakodnevnom funkcionisanju i organizaciji porodice	27%
6 Organizacija svakodnevice	6%
7 Balans između uloge roditelja i posla	11%
8 Angažovanje deteta u aktivnostima koje su u skladu sa njegovim interesovanjima i razvojnim potrebama	5%
9 Deca su sama kod kuće jer nema ko da ih čuva ili su ostavljeni bez supervizije dok roditelji rade	0,4%
10 Jedan roditelj preuzima obe roditeljske uloge	1%
11 Domaći zadaci sa starijim detetom ili zadaci iz vrtića	2%
12 Finansijski problemi	2%
Izazovi u odnosima u porodici	9%
13 Problemi u partnerskim odnosima	0,4%
14 Nedostatak ličnog prostora i vremena za članove porodice	2%
15 Ne preneti brigu i strah na dete: sakriti strah od dece, da ne osete	1%
16 Objašnjavanje detetu novonastalih ograničenja i razvijanje navika kod deteta vezanih za zaštitu od virusa	6%
Nema teškoća	10%
17 Ništa oko roditeljstva ne pada teško	8%
18 Više vremena sa detetom, uživanje	2%
Pritisci iz sredine van porodične	6%
19 Način medijskog informisanja, zatrpanost informacija, nepoverenje u mere	3%
20 Uslovi na poslu, zabrinutost da se ne zaraze	3%

Analiza razlika u zastupljenosti izdvojenih kategorija s obzirom na radni status roditelja tokom vanrednog stanja pokazuje da su fizičku i socijalnu distancu kao najveći problem značajno češće navodili roditelji koji nisu radili ( $F(2, 1635)=18.34; p \leq 0,01$ ), s druge strane, o izazovima u svakodnevnom funkcionisanju porodice više izveštavaju roditelji koji su radili od kuće ( $F(2, 1635)=47.65; p \leq 0,01$ ), dok su roditeljima koji su išli na posao više smetali pritisci iz radne sredine, medija i načina na koji država funkcioniše ( $F(2, 1635)=39.20; p \leq 0,01$ ).

**Diskusija i zaključak.** Rezultati istraživanja ukazuju da postoji čitava lepeza psihološki različitih teškoća sa kojima su se suočile porodice tokom vanrednog stanja. Većina roditelja izdvaja, što govori u prilog tome da je ovaj period bio stresan za funkcionisanje porodice. Raznolikost izvora teškoća upućuje da je potrebno organizovati sistemsku i sveobuhvatnu podršku porodici kako bi posledice pandemije bile što manje.

Takođe, podršku treba organizovati tako da uvaži razlike koje postoje s obzirom na radni status porodice. Nalazi upućuju da je prelazak na rad od kuće predstavljao ozbiljan izazov za organizovanje svakodnevne porodice sa predškolskim detetom. Utisak je da su saveti na društvenim mrežama i članci koji su se u to vreme pojavljivali pre sve bili usmereni na nuđenje različitih razvojnopolodsticajnih aktivnosti, neuvažavajući da postoje roditelji koji možda nemaju vremena da na taj način organizuju vreme detetu. Dalje analize bi išle u smeru ispitivanja podrške koja je bila dostupna roditeljima i proveravanju formulisanog utiska.

Ključne reči: *vanredno stanje, roditeljstvo, COVID-19, izazovi, tematska analiza*



## Literatura

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Marchetti, D., Fontanesi, L., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). Parenting-related exhaustion during the italian COVID-19 lockdown. *Journal of pediatric psychology*, 45(10), 1114-1123.
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P., & Verrocchio, M. C. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*.
- Chung, H., Seo, H., Forbes, S., & Birkett, H. (2020). *Working from home during the COVID-19 lockdown: Changing preferences and the future of work*. University of Kent.
- Chivers, B. R., Garad, R. M., Boyle, J. A., Skouteris, H., Teede, H. J., & Harrison, C. L. (2020). Perinatal Distress During COVID-19: Thematic Analysis of an Online Parenting Forum. *Journal of medical Internet research*, 22(9), e22002.
- Crook, S. (2020). Parenting during the Covid-19 pandemic of 2020: academia, labour and care work. *Women's History Review*, 29(7), 1226-1238.
- Vieira, J. M., Ávila, M., & Matos, P. M. (2012). Attachment and parenting: The mediating role of work-family balance in Portuguese parents of preschool children. *Family Relations*, 61(1), 31-50.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. U D. Harper and A. R. Thompson (Ur.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Viling, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.

# ARGUMENTI I OSEĆANJA – OSMIŠLJAVANJE RODITELJSTVA U STABILNIM PARTNERSTVIMA

**Milica Skočajić\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Prema teoriji životnog toga (eng. *life course theory*), uvremenjenost životnih događaja na važan način oblikuje integrisanje tog događaja u iskustvo i opšte blagostanje (*well-being*). U nekim životnim fazama, roditeljstvo postaje poželjno ili čak normativno (npr. nakon pronalaska posla i partnera). Normativnost roditeljstva je naročito snažan aspekt ženskog rodnog identiteta – pritisak da budu majke je veći od pritiska na muškarce da postanu očevi (Russo, 1976: *the motherhood mandate*).

Mladi ljudi uglavnom planiraju i žele da postanu roditelji (O’Laughlin & Anderson, 2010; Svanberg et al., 2006; Sørensen et al., 2016). Ova želja izraženija je kod žena (Sørensen et al., 2016). Želje su praćene i očekivanjima od materijalnih i socijalnih uslova koji treba da budu ostvareni (Sørensen et al., 2016; Olafsdottir et al., 2011).

Dok anticipiraju roditeljstvo, devojke očekuju da će se posvetiti nezi deteta i time se udaljiti od svojih drugih (vanporodičnih) obaveza (O’Laughlin & Anderson, 2010; Svanberg et al., 2006), dok mladići očekuju da će biti suočeni sa dužnostima i odgovornostima u vezi sa detetom koje su im nepoznate (Eastlick Kushner et al., 2014).

Više istraživanja ukazalo je na to kako se roditeljstvo vidi kao prilika za lični razvoj kroz odnos sa detetom, kao i prilika da se nekome pokazuje i da se od nekoga prima ljubav (Langdridge et al., 2000, O’Laughlin & Anderson, 2010; Svanberg et al., 2006; Sørensen et al., 2016). Među psihološkim potrebama koje se roditeljstvom zadovoljavaju je i ojačavanje veze sa partnerom, kroz snažniju i učestaliju bliskost, usmerenost jedno na drugo ili samim tim što su ozvaničeni kao porodica (Langdridge et al., 2000; O’Laughlin & Anderson, 2010; Sørensen et al., 2016).

Aspekt roditeljstva koji je posebno naglašavan kod osoba koje su na putu da postanu roditelji je sveprožimajuć *osećaj odgovornosti* za dobrobit deteta. Žene naglašavaju brigu i negu u početnim trenucima života deteta koja se uglavnom tiče fizičkih potreba i bezbednosti, dok muškarci naglašavaju odgovornost za podizanje i vaspitavanje deteta (Eastlick Kushner et al., 2014).

**Metod.** U ovom istraživanju nastojala sam da ispitam koja značenja roditeljstvu pripisuju osobe u dugim romantičnim vezama i važnost koju roditeljstvo ima za njihov lični i identitet para. U istraživanju su učestvovala tri heteroseksualna para sa zajedničkim planovima za budućnost.

\* Email: skocajiccm@gmail.com



Jana i Petar su zajedno šest godina i planiraju proširenje porodice u budućnosti nakon što se ostvare podrazumevani socijalni uslovi; Jelena i Stefan su zajedno deset godina (u braku godinu dana), osećaju se spremnim za taj korak i u nekoj meri ga i anticipiraju; Sanja i Nikola su zajedno deset godina, proširenje porodice vide kao dilemu kojoj se često vraćaju, i u trenutku razgovora ga planirali. Svi su visokoobrazovani i zaposleni.

Materijal sam prikupljala putem polustrukturisanog intervjua koji je pokrivaio teme planova koji par ima, očekivanja od potencijalnog roditeljstva i načina na koje se o tome razgovara u njihovom okruženju. U analizi sam se služila tehnikama tematske analize. Nastojala sam da uočim obrasce u mišljenju, stavovima i osećanjima svojih učesnika kada govore o roditeljstvu. Neki narativi mojih učesnika formiraju se oko argumenata „za“ i „protiv“ roditeljstva a drugi oko osećanja i ličnih iskustava u vezi sa roditeljstvom.

**Analiza i diskusija rezultata.** U analizi su se izdvojile tri široke teme – *uvremenjenost roditeljstva (odlaganje ili odustajanje), šta roditeljstvo znači i roditeljstvo i mi.*

*Uvremenjenost roditeljstva – odlaganje ili odustajanje.* Roditeljstvo je u našem društvu snažan društveni imperativ, što primećuju svi učesnici (naročito u interakciji sa porodicom koja može vršiti neku vrstu pritiska). Budući da su se u nekim socijalnim ulogama već ostvarili, odlučivanje o roditeljstvu za njih je uvremenjen zadatak. Čak i kada proširenje porodice vide kao uvremenjeno, nisu pasivni prenosioci norme već društvena očekivanja razmatraju u kontekstu sopstvene psihološke spremnosti i drugih mogućnosti.

*Ne interesuje me šta oni hoće od mene po tom pitanju (...) to se njih ni najmanje ne tiče i voleo bih da ostane tako. (Petar, 26)*

*Ti sad ne treba da tražiš izgovor što ti sad nisi u fazonu da imaš decu. (Jelena, 27)*

Petar, Jana, Jelena i Stefan u trenutku razgovora odlažu roditeljstvo i distanciraju se od društvenih očekivanja. Međutim, Sanja i Nikola se ne distanciraju samo od okruženja, već i od same odluke o roditeljstvu, što ih u ovom domenu razlikuje od preostala dva para. Za njih se uvremenjenost tiče navika i pritiska i doživljaju je kao da se na njih ne odnosi. Oni u tom trenutku ne govore o odlaganju već o odustajanju od proširenja porodice.

*Sve više i više naših prijatelja ima decu, pa je pitanje kao, je l' treba i mi da se bavimo time. (Sanja, 30).*

Šta roditeljstvo znači. Za parove koji planiraju roditeljstvo, diskutovanje karakteristika koje čine porodicu ili nekoga roditeljem poslužilo je analizi toga kakvo roditeljstvo je za učesnike prihvatljivo a za Sanju i Nikolu kao još jedna prilika za debatovanje. Biološko roditeljstvo iskrslalo je kao jedna od ovih karakteristika.

Iako svi učesnici pridaju veliki značaj odgoju, i čak je učestvovanje u odgoju očigledna motivacija za roditeljstvo, Petar i Jana insistiraju na biološkom roditeljstvu. Dete nastalo „prirodnim“, biološkim putem bi na konkretan način bilo krunisanje njihovog romantičnog odnosa.

*Volela bih i ja da moje dete liči, ne znam, na mamu ili tatu. (Jana, 25)*

Par koji ne planira decu ne samo da pridaje značaj odgoju, već sasvim relativizuje značaj biološkog roditeljstva i nuklearne porodice. Ta relativizacija u duhu je njihovo stalnog insistiranja na argumentovanju ove važne životne odluke.

*Ti, na primer, ako ćeš da vaspitavaš neku decu, možeš sa nekom svojom privatnom školom ili čak jaslicama, do škole itd. da doprineseš čovečanstvu više. (Nikola, 30)*

Kao i u drugim temama, Stefan i Jelena obuhvataju perspektive oba prethodna para, uzimajući u obzir i druge načine zasnivanja porodice. Iako vide dolazak deteta u porodicu kao prirodan nastavak njihovog odnosa, oni naglašavaju socijalne aspekte roditeljstva više nego biološke.

*Roditeljstvo i mi.* Period roditeljstva se ne idealizuje već se povezuje sa periodom velikih promena, koje se odražavaju i na privatnu i na javnu sferu. Roditeljstvo znači suočavanje sa nečim nepoznatim, međutim, parovi u zavisnosti od svojih drugih socijalnih pozicija, ove promene doživljavaju kao prepreke različitog intenziteta. Jelena i Stefan su među tri para najbliže proširenju porodice. Njihova porodična iskustva su ih pripremila za roditeljstvo i promene koje anticipiraju vide kao prirodne. Jana i Petar su zabrinuti u vezi sa promenama u domenu slobodnog vremena, u fazi učenja i prilagođavanja na dete, što je u skladu sa njihovim socijalnim pozicijama (u trenutku intervjua nisu ni živeli zajedno). Slično tome, budući da imaju i neka očekivanja od partnerstva koja u tom trenutku nisu bila u vezi sa detetom, zabrinuti su u vezi i sa očuvanjem njihove intimne.

*To neko okretanje, toga se malo bojim. Što sad sve će se vrteti oko tog deteta (Jana, 25).*

Na kraju, Sanja i Nikola, kao najviše posvećeni napredovanju u karijeri, promene koje dolaze sa roditeljstvom vide kao preveliku prepreku za nastavak njihovih života koje vide kao ispunjene različitim projektima koje bi dolazak deteta prekinuo.

**Zaključak.** Osmišljavanje roditeljstva različito je kod parova koji i sebe i svoje partnerstvo vide drugačije. Nikola i Sanja dete vide samo kao još jedan zajednički projekat koji zahteva veće uloge a nedovoljno nagrada. Jana i Petar međutim proširenje porodice vide dete kao produžetak i nadgradnju sopstvenog ljubavnog odnosa. Na kraju, Jelena i Stefan vide proširenje porodice kao prirodan naredni korak, sa fleksibilnijem shvatanjem potencijalnih načina za njegovo ostvarenje. Najočigledniji je kontrast između prva dva para – Jani i Petru je potrebno uvremenjeno i biološko roditeljstvo dok Nikola i Sanja svoje potrebe za zajedničkim projektima zadovoljavaju na niz drugih načina.

Parovi koji planiraju decu to ne vide kao temu koja je sada ili će ikada biti predmet rasprave. Odluka o tome da će postati roditelji je za par samorazumevajuća. Međutim, Jelena i Stefan, iako vide decu kao podrazumevani sledeći korak, aktivnije koriste argumente „za“ i „protiv“ roditeljstva, kao da komentarišu društveni fenomen umesto ličnog iskustva i po tome su sličniji Nikoli i Sanji.

Tema planiranja i tranzicije u roditeljstvo ima potencijal da se izučava iz sociološke perspektive analizom aktualnih politika, davanja i praksi, ali i antropološke kroz prizmu obreda prelaza, naročito u domenu anticipiranja promena koja sa roditeljstvom dolaze.

Ključne reči: *roditeljstvo, normativnost, tranzicija*



## Literatura

- Eastlick Kushner, K., Pitre, N., Williamson, D. L., Breitzkreuz, R., & Rempel, G. (2014). Anticipating Parenthood: Women's and Men's Meanings, Expectations, and Ideas in Canada. *Marriage & Family Review*, 50(1), 1-34.
- Langdrige, D., Connolly, K., & Sheeran, P. (2000). Reasons for wanting a child: A network analytic study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 18(4), 321-338.
- Olafsdottir, H., Wikland, M., & Möller, A. (2011). Reasoning about timing of wanting a child: A qualitative study of Nordic couples from fertility clinics. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 29(5), 493-505.
- O'Laughlin, E. M., & Anderson, V. N. (2001). Perceptions of parenthood among young adults: Implications for career and family planning. *American Journal of Family Therapy*, 29(2), 95-108.
- Svanberg, A. S., Lampic, C., Karlström, P. O., & Tydén, T. (2006). Attitudes toward parenthood and awareness of fertility among postgraduate students in Sweden. *Gender medicine*, 3(3), 187-195.
- Sørensen, N. O., Marcussen, S., Backhausen, M. G., Juhl, M., Schmidt, L., Tydén, T., & Hegaard, H. K. (2016). Fertility awareness and attitudes towards parenthood among Danish university college students. *Reproductive Health*, 13(1), 1-10.

## UKLJUČENOST OCA U RUTINE I RITUALE USPAVLJIVANJA DECE - IZ UGLA MAJKE

**Marija Đorđević\*, Marina Matejević**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu*

**Teorijski pristup.** Uloga oca u detetovom razvoju je bila dugo zanemarivana sve dok se u istraživanju majčinstva nije primetila važnost uticaja oca na dete. Novija istraživanja (Barker, 2008; Gauthier et al., 2004; Zhao, 2018) pokazuju da postoji trend većeg uključivanja očeva u život porodice i bavljenje decom. Ova promena se pripisuje povećanju učešća majke u radnoj snazi i širenju rodnih egalitarnih ideologija (Esping-Andersen, 2009). U ovom novom modelu uključenog očinstva, od očeva se ne očekuje da ispune samo svoju instrumentalnu funkciju u obezbeđivanju materijalne podrške, već i da se aktivno uključe svakodnevnu brigu i vaspitanje dece (Barbeta-Viñas & Cano, 2017). Istraživanja o očinstvu su u naučnoj literaturi u Srbiji još uvek malobrojna. Ona koja postoje ukazuju dosledno na veliki značaj koji prisustvo oca i kvalitet odnosa sa ocem ima na razvoj deteta (Kodžopeljić i sar., 2008; Marinković, 2005), ali i na funkcionalnost porodice u celini (Mihčić i sar., 2006). Značaj učešća oca ogleda se u tendenciji majki i očeva da razvijaju različite interaktivne stilove, u tendenciji da provode vreme sa svojom decom na različite načine: majke veći deo vremena posvećuju rutinskoj nezi, dok očevi vreme sa decom provode većim učešćem u razigranosti i obrazovnim aktivnostima (Craig & Mullan, 2011). Istraživanja pokazuju da na kvalitet očeve uključenosti utiču iskustva iz porodice porekla (Mihčić, 2010), socioekonomski faktori i obrazovni nivo roditelja (Cano et al., 2019; Cha & Song, 2017; Craig & Mullan, 2011), ali i bračna zajednica kao važan kontekst za kvalitet iskustva muškarca u ulozi oca. Kooperativno roditeljstvo predviđa učestalije kontakte na relaciji otac-dete i responzivnije očinstvo (Sobolewski & King, 2005). Učešće oba roditelja u vaspitanju deteta, važno je, dakle, za blagostanje celokupne porodice. Stavovi očeva o važnosti njihove očinske uloge mogu prilično oblikovati njihovu buduću uključenost u roditeljstvo. Međutim, i stavovi majke se ovde pokazuju važnim, te se očevi odlučuju da se isključe iz brige o detetu, ako osećaju i vide da im majke nevoljno prepuštaju dete i nisu sklone da traže njihovu pomoć (Wong et al., 2009). Proučavanje porodičnih rutina i rituala nam omogućava da se izdvojimo iz tradicije identifikovanja "dobrih" i "loših" osobina i da se fokusiramo na to kako porodice pronalaze smisao i ostvaruju uspeh u svom zajedničkom životu. Porodične rutine predstavljaju jasne i spolja vidljive porodične aktivnosti koje se ponavljaju u kontinuitetu tokom vremena, ne menjajući mnogo obrasce izvođenja (Fiese et al., 2002), a rituali odražavaju porodičnu tradiciju koja je snažno povezana sa kulturnim, religioznim ili etničkim karakteristikama i svešću o tome da je „prošlost ugrađena u sadašnjost“ (Wolin & Bennett, 1984: 402). Porodične rutine i rituali nam govore o porodičnoj povezanosti, kao i o snazi i rezilijentnosti unutar porodice

\* Email: marija.djordjevic@filfak.ni.ac.rs

(Denham, 2003), a nedostatak pravila, granica, reda, porodičnih rituala ukazuje da porodica nema adekvatnu zaštitnu funkciju. Postojanje porodičnih rituala, dakle, olakšava ostvarivanje vaspitne funkcije porodice (Matejević, 2012). Njihova uloga značajna je u socijalizaciji i prenošenju transgeneracijskih vrednosti unutar porodice shvaćene kao istorijske kategorije. Ipak, usled modernizacije i globalizacije, porodične rutine i rituali su danas sličniji onima u drugim kulturama, nego u našoj tradicionalnoj kulturi. Uspavljivanje danas u našoj kulturi (ali i u drugim kulturama) predstavlja rutinu i ritual koji olakšava tranziciju od budnosti do sna (Đorđević i Matejević, 2020). U tom kontekstu, „rutina za spavanje“ definiše se kao svakodnevni stav porodice prema kojem roditelji, pre nego što ugase svetla, uključe svoju decu u slične aktivnosti, po istom redosledu i pritom se ističe njihov značaj za kvalitet sna (Mindell et al., 2009).

**Metod.** Predmet ovog istraživanja je uključenost oca u rutine i rituale uspavljivanja dece. Cilj istraživanja je da se na osnovu kvalitativnog pristupa utvrdi način na koji se očevi uključuju u porodične rutine i rituale uspavljivanja dece danas. Ovo istraživanje je deo šireg istraživanja koje je za predmet imalo: porodično vaspitanje u kontekstu rutina i rituala uspavljivanja dece (Đorđević i Matejević, 2020; Đorđević, 2020). Uzorak čine majke dece do 7 godina starosti. Kriterijumi za učešće su bili da dete živi sa oba roditelja i odsustvo bilo kojeg fizičkog ili mentalnog invaliditeta. Odazvale su se samo majke (ukupno 27), što je očekivano s obzirom na tradiciju da u našoj kulturi uglavnom, ili bar podjednako, majke uspavljuju decu. Kao instrument korišćen je polustrukturisani intervju konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Za polustrukturisani intervju smo se odlučili zbog potrebe za celovitijom i širom slikom o ovoj pojavi, usmeravanja na otvaranje novih perspektiva i sticanja potpunijeg uvida u do sad nedovoljno istraživanom području, razumevanja potreba, shvatanja, očekivanja majki i aktivnosti očeva, kao i utvrđivanja faktora koji utiču na njihove odluke iz ugla majki. Neka od pitanja, koja se dotiču ove teme, bila su: Da li je i u kojoj meri uključen otac u porodične rutine i rituale uspavljivanja? U koje rutine je uključen i na koji način? Zašto? Kako dete prihvata uspavljivanje od strane drugog roditelja kada niste kod kuće u večernjim satima (usled posla npr.)? Opišite kratko kako dete uspavljuje drugi roditelj, koliko znate o tome. Ispitivanje je sprovedeno tokom 2019. godine, u ličnom kontaktu sa svakim ispitanikom posebno, snimanjem razgovora na audio snimku. Zatim je izvršena transkripcija podataka. Uz ponovno iščitavanje iskristalisale su se još neke teme kojih nije bilo u prvobitnom planu pri konstrukciji intervjua. U svrhu analize odgovora korišćena je tematska analiza. Uz analizu pojedinačnih odgovora, razmatrane su, dakle, i zajedničke teme koje povezuju odgovore svih ispitanika, kao i upoređivanje dobijenih podataka sa rezultatima dosadašnjih istraživanja. Metodama deskripcije, dedukcije i komparacije su izvedeni zaključci o specifičnostima uključenosti oca u rutine i rituale uspavljivanja dece danas.

**Rezultati.** Rezultate istraživanja sistematizovali smo u tri kategorije: shvatanje rodni uloga, odnosno uloga majki i očeva u rutinama i ritualima uspavljivanja dece, zatim količina uključenosti očeva, i na kraju način na koji očevi učestvuju u ovim aktivnostima.

U okviru prve teme, analiza odgovora majki pokazala je da zastupljeniji odgovor majki ide u prilog tendenciji da majke smatraju da je „normalno“ da otac podjednako učestvuje, dok su retki primeri odgovora gde majka, najčešće domaćice, smatra da je majka ta koja treba da uspavljuje decu i navode da otac i ne učestvuje u rutinama i ritualima uspavlivanja. U nastavku je primer egalitarnog, modernog stava majki i očeva:

M2 (troje dece): *Kad je tu, ja kupam jedno dete, on oblači drugo, ja kupam jedno, on kupuje drugo i tako dalje, pošto su troje i tako zajednički. Često se i to dešava da mu ja kažem ispričaj im ti priču za spavanje, gde on normalno sve to uradi, često se dešava da im tata suši kose, dakle u potpunosti je uključen oko svega što se uspavlivanja tiče... Zato što ja nisam samohrana majka, i to su njegova deca koliko i moja. I mi od početka imamo taj dogovor, zna se, koliko sam uključena ja, toliko je i on, dakle, od samog starta... Ja i on smatramo da ne postoji muški i ženski poslovi i toga se držimo od početka braka.*

U nastavku su primeri, nešto ređeg, tradicionalnog shvatanja majki i/ili očeva o potrebi učestvovanja oca u uspavlivanju deteta:

M18 (dvoje dece): *Naravno, kad sam radila, on je uključen tad, inače do godinu ipo sam ja tu. Jedino kad mališa zapeva i zatraži pažnju, on onda mora da se uključi... Ne znam tačno što. (duga pauza) Možda je sam sebi čudan da to radi, koliko god da je to normalno. Meni je to potpuno normalno.*

M16 (jedno dete): *Pa, pokušava, nije da neće, ali se ona više za mene vezuje, možda sam i ja kriva za to. Naravno da ja ne bih volela da bude tako, ali je to tako... Bilo je par puta da ja nisam tu, on je pokušavao i pokušavao da je uspava, ali je uspava tek kad ona bude na izmaku snaga, ili ja stignem pa je uspavam.*

Druga tema koju smo analizirali tiče se količine uključenosti očeva u uspavlivanju dece. Analiza je pokazala da je otac uglavnom uključen „maksimalno“, odnosno „kad god je tu“. Neke majke izjavljuju čak da je otac „uključen više“ od njih. Sledi tipičan primer iskaza:

M5 (dvoje dece): *Da, uključen je, od 100% - 99%. Tuširanje, presvlačenje i tako to... Oboje ih uspavljujemo, ako ja ležim sa njom, onda on ljulja mlađeg, ili bude obrnuto.*

Mali je broj primera gde je otac vrlo retko uključen ili samo u jednu određenu aktivnost, na primer – kupanje.

M14 (dvoje dece): *Uglavnom nije tu. On mi pomaže kad ih tuširam, da ih izvadi iz kade, to je to. Sada su već velike, možemo i same. On uglavnom ostane u dnevnom boravku. Nema pravila, nekad dođe u sobu...*

U okviru treće teme analize, bavili smo se načinom na koji su očevi uključeni, što se konkretno odnosi na pitanje da li rutine i rituali uspavlivanja ostaju isti kada ih otac uspavljuje, ili otac to radi na drugačiji način. Majke sa ponosom opisuju da otac „kao da je zaljubljen u njih“ (decu), „to radi na mnogo lepši“ ili „uspešniji način“, ili „kao da ima neku moć“. Većina majki kratko odgovaraju sa „isto“, odnosno „sve radi na potpuno isti način kao ja“. Ima i majki koje eksplicitno navode šta je to što otac radi drugačije od njih, na koji način i zašto. Više majki je navelo da se

očevi pre odluče za pričanje priče nego za pevanje uspavanki, pritom, često, izmišljajući nove priče. Slede karakteristični primeri:

M17 (troje dece): *Tata im priča priče na mnogo drugačiji način, ja im pričam realno, sa istorijskim činjenicama sa nekom tužnom notom, onako kako jeste, a on će preokrenuti priču, uopšte im neće ispričati te neke delove koji bi ih mogli rastužiti.... Kad imaš više dece, to bude - Ajde ti ovo, ja ću ovo itd. Razlikuje se na primer kupanje. Kupanje kod njega traje 2 minuta, kod mene 2 sata. Ja sam temeljnija... (uz osmeh) Razlikujemo se naravno. Svi smo mi različiti ljudi. Imamo različite vrednosti. Meni to ne smeta. Čak što sam starija, smatram da je to dobro...*

M26 (dvoje dece): *Uključen je uveče dosta, kad je tu, on uspavljuje starijeg. On je nekako mirniji i pribraniji i mislim da mnogo lepše to radi od mene... Naravno, to je počelo tek kad sam otišla u porodilište sa mlađim. Do malo pre toga sam ja uspavljivala starijeg. Onda pošto sam morala da mirujem pred kraj trudnoće, starijem se to nije dopadalo - što mama više neće da ga nosi i da skače sa njim i počeo je sam da traži da ga tata uspavljuje. Tu je valjda (otac) nekako stekao samopouzdanja i od tad njih dvojica kad god je on tu - spavaju zajedno.*

Poslednji iskaz, kao i neki prethodno navedeni u analizi, mogu biti primer kada majke mogu da služe kao „stražari“ u odnosu između oca i deteta (Allen & Hawkins, 1999). Sa dolaskom prinove, majka obično starije dete prepusti ocu zbog uvećane količine obaveza, te je uključivanje oca neminovno. Nivo učešća očeva je, dakle, modelovan majčinim uverenjima vezanim za očevu ulogu.

**Diskusija i zaključak.** Istraživanje je pokazalo da se očevi uključuju u rutine i rituale uspavljivanja male dece, mada ima očeva koji uopšte ne učestvuju. Među iskazima majki uočavaju se tendencije isticanja da očevima ove aktivnosti predstavljaju zadovoljstvo i sreću. Oni otvoreno pokazuju ljubav i nežnost, a umeju da budu i kreativniji od majki kada se pričaju priče pred spavanje.

Na kraju ostaju pitanja u vezi sa onim očevima koji se ne uključuju u uspavljivanje dece – zašto je tako? Pitamo se da li je očevo povlačenje iz rutina i rituala uspavljivanja posledica možda tradicionalnog stava njihovih supruga, odnosno njihovog „stražarenja“? Ili neučestvovanje pojedinih očeva ima veze sa stvarnim nedostatkom vremena i energije za večernju posvećenost deci? Ipak, kako je mnogo više očeva koji učestvuju u ovim večernjim aktivnostima, valja naglasiti i ovde sada, ali i šire, da očeva uključenost može da ima poseban, specifičan, doprinos razvoju i blagostanju deteta, što nam govori i činjenica da među uključenim očevima ima dosta onih koji unose svoje specifične rutine i rituale uspavljivanja.

U ovom istraživačkom poduhvatu uključenost oca istraživana je putem iskaza majki. Činjenica da su se samo majke odazvale pozivu na učešće u istraživanju jasno govori o prisutnoj tradiciji verovanja da su majke „zadužene“ za uspavljivanje dece. Dalje, kako su samo majke davale iskaze o uključenosti očeva, zasigurno formira jednu posebnu, možemo reći jednostranu (a možda i subjektivnu) sliku o uključenosti oca. Verujemo da bismo ispitivanjem očeva dobili drugačije odgovore, ali i imali širu sliku o ovom problemu. Iskazi majki, prikazani

u radu, govore nam i o tome na šta one obraćaju pažnju, kakva su im očekivanja i tome slično. Uvideli smo da majke, govoreći o uključenosti očeva, ističu ravnopravnost u raspodeli obaveza, koja kad je prisutna čini majke ponosnim. U iskazima majki koje same obavljaju rutine i rituale uspavljivanja dece, prisutna je potreba za opravdavanjem odsustva supruga. Ipak, u iskazima majki jasno se primećuje da je učešće oca u uspavljivanje deteta poželjno iz ugla majki, a kako majke govore, poželjno je i iz ugla očeva. Preciznije podatke o učešću oca, kao i o rutinama i ritualima uspavljivanja, njihovom uspostavljanju i promenama do kojih dolazi sa odrastanjem deteta, svakako bi pre dala longitudinalna studija u obliku intervjuisanja članova istih porodica u više navrata tokom nekoliko godina, što je preporuka za buduća istraživanja.

Ključne reči: *uspavljivanje, očevi, uključenost, rutine, rituali*



## Literatura

- Allen, S. M. & Hawkins, A. J. (1999). Maternal Gatekeeping: Mothers' Beliefs and Behaviors That Inhibit Greater Father Involvement in Family Work. *Journal of Marriage and Family*, 61(1): 199–212.
- Barbeta-Viñas, M. & Cano, T. (2017). Toward a new model of fatherhood? Discourses on the process of paternal involvement in Urban Spain. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, 159: 13–30.
- Barker, J. (2008). Men and motors? Fathers' involvement in children's travel. *Early Child Development and Care*, 178(7–8): 853–866.
- Cano, T., Perales, F. & Baxter, J. (2019). A Matter of Time: Father Involvement and Child Cognitive Outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1): 164–184.
- Cha, S. E. & Song, Y. J. (2017). Time or Money: The Relationship Between Educational Attainment, Income Contribution, and Time with Children Among Korean Fathers. *Social Indicators Research*, 134(1): 195–218.
- Craig, L. & Mullan, K. (2011). How Mothers and Fathers Share Childcare: A Cross-National Time-Use Comparison. *American Sociological Review*, 76(6): 834–861.
- Denham, S. A. (2003). Relationships between Family Rituals, Family Routines, and Health. *Journal of family nursing*, 9 (3): 305–330.
- Đorđević, M. (2020). Porodične rutine i rituali uspavljivanja dece - kvalitativno istraživanje. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 35–58.
- Đorđević, M. i Matejević, M. (2020). Između tradicionalnog i modernog: porodično vaspitanje u kontekstu rutina i rituala uspavljivanja dece. U Mitrović, Lj., Stojić, G., Stanojević, N. (prir.) *Tradicija, modernizacija, identiteti X: Bilans tranzicije u Srbiji i na Balkanu*, Zbornik saopštenja sa naučnog skupa. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Esping-Andersen, G. (2009). *The unfinished revolution. Adapting welfare states to women's new roles*, Bristol, England: Polity.
- Fiese, B., Tomcho, T., Josephs, M., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4): 381–390.
- Gauthier, A.H., Smeedeng, T.M. & Furstenberg, F.F. (2004). Are Parents Investing Less Time in Children? Trends in Selected Industrialized Countries. *Population and Development Review*, 30(4): 647–671.
- Kodžopeljčić, J., Pekić, J. i Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost*, 9-10: 1027–1038.



- Marinković, L. (2005). *Uloga oca u porodici: formiranje identiteta kod adolescenata* (Magistarski rad). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Matejević, M. (2012). Funkcionalnost porodičnih sistema i vaspitni stil roditelja u porodicama sa adolescentima. *Nastava i vaspitanje*, 1, 128-141.
- Mihić, I. (2010). Uključenost oca u brigu o detetu: efekti očevih iskustava iz porodice porekla i kvaliteta relacija u porodici prokreacije. *Primenjena psihologija*, 3, 197-222.
- Mihić, I., Zotović, M., i Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost*, 52(1-2), 118-134.
- Mindell, J. A., Telofski L. S., Wiegand B. & Kurtz E. S. (2009). A nightly bedtime routine: impact on sleep in young children and maternal mood. *Sleep*, 32(5), 599-606.
- Sobolewski, J. M. & King, V. (2005). The Importance of the Coparental Relationship for Nonresident Fathers' Ties to Children. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1196-1212.
- Trebješanin, Ž. (1991). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Wolin, S. J. & Bennett, L. A. (1984). Family rituals. *Family Process*, 23, 401-420.
- Wong, M. S., Mangelsdorf, S. C., Brown, G. L., Neff, C. & Schoppe-Sullivan, S. J. (2009). Parental Beliefs, Infant Temperament, and Marital Quality: Associations with Infant-Mother and Infant-Father Attachment. *Journal of family psychology*, 23(6), 828-838.
- Zhao, S. (2018). Changes in Parental Time with Children in China, 2004-2011. *Journal of Family History*, 43(2), 204-222.

# IDENTITET I ISKUSTAVA TRANSRODNIH OSOBA U SRBIJI U PERIODU DETINJSTVA – INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA ANALIZA

**Jelena Vidić\***

*Geten, Centar za ljudska prava LGBTIQa osoba*

**Biljana Stanković, Tamara Džamonja Ignjatović**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Teorijski uvod.** Fenomen transrodnosti, određen kao različitost između pripisanog pola i rodnog identiteta osobe, zadobija sve veću pažnju naučne i opšte javnosti. U prethodnoj deceniji dolazi do značajnog zaokreta u pristupu, gde tradicionalni psihopatologizujući medicinski pristup zamenjuje shvatanje rodne različitosti kao nepatološkog fenomena (ICD-11), a kategorijalno shvatanje roda zamenjuje posmatranje roda kao spektra (APA, 2015). Uporedo s promenom pristupa raste i spremnost naučne zajednice da čuje iskustva samih transrodnih osoba, umesto da ih posmatra kao predmet istraživanja fokusiranih na medicinske intervencije i psihopatološke fenomene. Pored toga, podaci koji ukazuju na veću prevalencu različitih tegoba iz domena mentalnog zdravlja kod transrodnih osoba u poređenju sa cisrodnim osobama sve više se razumeju kao posledica različitih oblika stigmatizacije (Robles et al., 2016), dok se rodno afirmativno okruženje smatra protektivnim faktorom za mentalno zdravlje (Olson et al., 2016). U ovom radu će biti analizirana iskustva odraslih transrodnih osoba u Srbiji koja se odnose na period njihovog detinjstva i osnovne škole, uključujući iskustva odbacivanja i različitih oblika nasilja, kako od strane vršnjaka, tako i od strane odraslih osoba. Ovaj rani razvojni period je važan jer predstavlja početak razvoja transrodnog identiteta, a ujedno ukazuje i na problematične obrasce odnošenja drugih ljudi prema ovim ranim ispoljavanjima rodne različitosti, kako unutar porodičnog, tako i unutar školskog konteksta. Ovi problematični obrasci i reakcije okruženja transrodne osobe često prate i kasnije tokom života i značajno oblikuju njihovo samodoživljavanje.

**Metod.** Rezultati prikazani u ovom radu su deo šireg kvalitativnog istraživanja koje se bavilo identitetom i iskustvima stigmatizacije transrodnih osoba u Srbiji. Za prikupljanje podataka korišćeni su polustrukturisani intervjui, dok su podaci analizirani uz oslanjanje na interpretativnu fenomenološku analizu koja je usmerena na deskripciju i interpretaciju procesa kojim osobe pridaju smisao svojim iskustvima (IFA, Smith et al., 2009). IFA omogućava "davanje glasa" samim učesnicima i njihova iskustva čini vidljivim, pa je posebno pogodna za istraživanja iskustava osoba iz manjinskih, marginalizovanih i ranjivih grupa, koja ili nisu

\* Email: vidic.jelena@gmail.com

zastupljena u naučnom diskursu, ili su prisutna tako što je izbor tema i tumačenje rezultata determinisano već uspostavljenim stavovima naučne zajednice. U intervjuima je učestvovalo dvanaest transrodnih osoba, osam muškaraca i četiri žene. Intervjui su trajali od 90 do 210 minuta. Podaci su procesuirani u programu MAXQDA 2020, a zatim su kodirani i u kasnijim fazama analize organizovani u teme različitog nivoa.

**Rezultati.** Analizom odgovora učesnika moguće je identifikovati više tema različitog nivoa koje su grupisane u dve velike celine: Otkrivanje transrodnosti – detinjstvo i prva sećanja (odnosi se na period pre polaska u školu) i Ulazak u svet oštih binarnih podela (obuhvata iskustva tokom perioda osnovne škole).

*Otkrivanje transrodnosti – detinjstvo i prva sećanja.* Iskustva koja se odnose na period pre polaska u osnovnu školu obuhvataju sledeće teme: Odnos prema rodno tipičnoj odeći i igrama, Odnosi sa vršnjacima kao kontekst za afirmaciju rodnog identiteta i Doživljaj nepripadnosti pripisanom identitetu.

U okviru odnosa prema rodno tipičnoj odeći možemo da primetimo značajnu razliku između (transrodnih) dečaka i devojčica\*: dok dečaci ispoljavaju izuzetno snažan otpor prema odeći koja se smatra uobičajenom za devojčice (*“Prva neka sećanja su bukvalno tantrumi ujutru pred vrtić gde odbijam da obučem nešto što mi je mama spremila”, Dorian, 29*), kod devojčica je prisutna snažna zainteresovanost, pa čak i fasciniranost ženskom odećom (*“Džabe svi automobili, džabe sve što mene kljukaju, čim ja mogu sama da izaberem šta ja hoću, eto mene kući (...) i što se kaže ne časa da dohvatim maminu haljinu, da dohvatim šminku...”, Milena, 27*). Razlike u reakcijama možemo razumeti i kao posledicu socijalizacije, pošto je u našoj kulturi tipično ženska odeća (pre svega suknje i haljine) jasno rodno određena, dok tipično mušku odeću mogu da nose i dečaci i devojčice. Zato pritisak da se nosi ženska odeća predstavlja pretnju po identitet trans dečaka čak i na najranijem uzrastu, pre mogućnosti da se reflektuje o ovim društvenim značenjima odeće i odnosima moći unutar patrijarhalnog društva.

Odnosi s vršnjacima u ovom periodu uglavnom validiraju doživljeni rodni identitet, bilo kroz odsustvo rodni podela (*“Sva deca se igraju na džumle, što se kaže, na gotovo, na ulici svi zajedno i nije bilo neke podele uopšte na dečake i devojčice” Milena, 27*), bilo kroz prihvatanje osobe u doživljenom rodu (*“Bili smo od devojčica samo drugarica jedna i ja i svi ostali dečaci i sećam se jedan Nemanja je rekao toj drugoj drugarici “E, ali ti ne možeš sa nama pošto će samo dečaci da se igraju”, a onda je jedan drugi dečak pogledao u mene i rekao: “A ona?”, a onda je Nemanja rekao: “A pa ne, ne, ne, ona se ne računa, ona je sa nama, ona je kao dečko”, Strahinja, 23*).

Većina učesnika izveštava da su sebe doživljavali u skladu sa svojim rodom (*“Nisam mislio da se razlikujem od mog brata i od brata od strica. I sa njima sam se igrao i sa još komšija. Mislim to je, al’ tako je bilo uvek, mislim nekako fizički mi nije bilo bitno ništa, samo mi je bilo čudno...” Filip, 28*), pri čemu je ovaj doživljaj, u skladu sa uzrastom, nedovoljno opojmljen i postaje predmet

\* Ovde mislimo na (samoodređeni) rodni identitet osobe.

promišljanja samo u situacijama kad rodna različitost postaje istaknuta. Opažena različitost (koju često komunicira okruženje) prevazilazi se na različite načine: kroz dečija objašnjenja o razlozima zbog kojih okruženje ne prepoznaje njihov pravi identitet (*"Imala sam tu neku sliku u glavi, pošto imam starijeg brata i to je bilo devedesete godine, kada svi smo nasleđivali garderobu, igračke, i sve te stvari, ja sam mislila da prosto nema ženske garderobe za mene, pa moram da nosim bratovu i zbog toga mi se obraćaju u muškom rodu, a kad budem malo porasla, onda će mi se obraćati u ženskom rodu i sve će biti normalno."* Marija, 25) i traženjem i kreiranjem okruženja u kome će sebe moći da predstave kako žele (*"Često kad bih otišao, mislim kad bih se igrao napolju, otišao bih malo dalje do neke druge zgrade i predstavio se nekim drugim imenom"*, Dorian, 29).

**Škola: ulazak u svet oštih binarnih podela.** Polazak u osnovnu školu predstavlja ulazak u svet oštih binarnih podela. Svi učesnici su tokom školovanja doživeli različite neprijatnosti zbog svog roda, pa iskustva tokom ovog perioda pre svega obuhvataju teme koje se odnose na različite oblike nasilja i stigmatizacije: Dobacivanje, isključivanje i fizičko nasilje; Odrasle osobe kao saučesnici u nasilju: "Ovo nije dečije, ovo će uvek trajati"; Odsustvo podržavajuće reakcije roditelja; Anticipirano nasilje i kompromisne strategije prikrivanja identiteta; i kao jedina tema koja odskače – Prihvaćenost u školi: "takav sam ja, to je moj fazon".

Različiti oblici nasilja uglavnom dolaze od strane vršnjaka i kreću se od ignorisanja, isključivanja iz aktivnosti i verbalne agresije, pa do fizičkog nasilja koje je u nekim slučajevima bilo posebno ekstremno (*"Mene su klinci pregazili. Tad su isto bile provokacije: Ko si? Šta si? pa su me gurnuli, fizički su me gurnuli i onda je ceo razred prešao preko mene."* Sebastian, 46). Posebno zabrinjava činjenica da nastavnici ne samo da nisu bili dosledni u zaustavljanju nasilja, već su često bili nemi svedoci ili su se nasilju čak i aktivno pridruživali (*"Svaki put kada bih odgovarala, nastavnica bi komentarisala kako imam glas kao devojčica, i onda bi se svi smejali, a ona bi rekla: 'To moraš da promeniš' (...) ili izašla bih da čitam domaći ispred table i ona bi počela da imitira moje glas ili tako nešto, i onda bi se svi smejali dok ja stojim ispred table. (...) Onda sam prosto ukapirala da ako je to nešto u čemu i nastavnici učestvuju, onda to nije nešto što je dečije nego, to će uvek trajati."*, Marija, 25). Takođe, u svedočenjima naših učesnika često izostaje odgovarajuća, podržavajuća reakcija roditelja. Umesto toga, reakcija ili izostaje, ili se nasilje normalizuje, pa čak i samo dete koje trpi nasilje bude optuženo da je ono krivo (*"Roditelji kod kuće krive mene što je to tako: 'Što se ne umuškiš, što ne naučiš da igraš fudbal?' Čale kaže 'svi dečaci žele da igraju fudbal', a onda ja kažem 'ja nisam dečak, onda opet budu batine...'"*, Milena, 27).

I kod onih osoba koje nisu doživle vršnjačko nasilje zbog rodne različitosti prisutna je anticipirana stigma, odnosno razmišljanje o tome da bi nasilje moglo da se desi i korišćenje zaštitne strategije u vidu prikrivanja rodnog identiteta i rodno neutralno izražavanje (*"Tad sam zaista krenuo da se oblačim kao devojčica, baš zato što je novo društvo i zaista nisam želeo... malo sam se plašio da tu ne budu neki komentari... mislim ne kao devojčica, nego samo kao neutralno, farmerice i neka roze majčica recimo, suknjice i to ne."*, Strahinja, 23).

Kod nekih od učesnika se nasuprot iskustvima nasilja i odbacivanja nalaze doživljaj prihvaćenosti od strane vršnjaka i sloboda da se izrazi svoj identitet, čak i kad ga osoba ne razume u potpunosti (*"Takav sam ja, to je moj fazon"*, Igor, 26), što je pre svega povezano sa nižim razredima osnovne škole i školskim okruženjem koje je od ranije poznato učesnicima (drugari iz vrtića).

**Zaključna diskusija s implikacijama.** Kod svih učesnika u istraživanju od ranog detinjstva postoji doživljaj rodnog identiteta koji se razlikuje od pola pripisanog po rođenju. On je u skladu s uzrastom, odnosno razvojnim mogućnostima deteta – nije u potpunosti opojmljen, zasnovan je na konkretnim sadržajima (kao što je izbor odeće ili ime), a istaknutim ga čine upravo one situacije kad su reakcija okruženja u neskladu s onim kako se dete oseća. Dok u predškolskom uzrastu transrodne osobe uglavnom govore o prihvaćenosti u vršnjačkoj grupi, sa polaskom u školu započinje nasilje kome će mnogi, u različitim oblicima i od strane različitih počinitelaca, biti izloženi celog života.

Dobijeni rezultati imaju značajne implikacije za praksu. Svi učesnici u ovom istraživanju izveštavaju o tome da u detinjstvu njihova porodica, kao ni bliže okruženje (uključujući i vaspitačice i nastavni kadar) nisu prepoznali njihovu transrodnost, tako da nisu mogli da adekvatno reaguju, što ukazuje na neophodnost uključivanja teme rodne različitosti (na rodno-afirmativan način) ne samo u obrazovanje i stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovnim ustanovama različitog nivoa, već i u javni diskurs uopšte, kako bi i roditelji i najbliže okruženje mogli da prepoznaju rodnu različitost deteta i da na nju reaguju na odgovarajući način. Takođe, imajući u vidu iskustva različitih oblika nasilja u osnovnoj školi, u kojima su počinioci ne samo vršnjaci, nego i nastavnici, neophodno je da prepoznavanje i prevencija rodno zasnovanog nasilja u školskom okruženju bude uključena u rad školskih timova za zaštitu učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, ne samo prilikom izrade programa, već i njegove primene, kao i da sami učenici imaju priliku da se na afirmativni način upoznaju s temom rodne različitosti.

Ključne reči: *transrodnost, stigmatizacija, interpretativna fenomenološka analiza*



## Literatura

- American Psychological Association. (2015). Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*, 70(9), 832-864. doi: 10.1037/a0039906
- Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M., & McLaughlin, K. A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>
- Robles, R., Fresan, A., Vega-Ramirez, H., Cruz-Islas, J., Rodriguez-Perez, V., Dominguez-Martinez, T., Reed, G. (2016). Removing transgender identity from the classification of mental disorders: a Mexican field study for ICD-11. *Lancet Psychiatry*, 3, 850-59. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30165-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30165-1)
- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Sage Publications.

## KAKO MLADI U LOKALNOM KONTEKSTU KONCEPTUALIZUJU VEZE NA JEDNO VEČE

**Višnja Tatić\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Pod vezom na jedno veče podrazumeva se susret dve osobe koje nisu u romantičnoj vezi, a koji može uključivati različite seksualne aktivnosti, počevši od ljubljenja pa sve do seksualnog odnosa (Paul, McManus & Hayes, 2000, Bogle, 2007, Garcia & Reiber, 2008). Tipično se očekuje da će to biti jednokratni susret, bez namere da se odnos razvije u romantičnu vezu (Paul, 2006). Mesta na kojima se ovakva ponašanja događaju najčešće su žurke i studentski domovi (Paul & Hayes, 2002), a konzumacija alkohola je skoro neizostavan prethodnik veze na jedno veče (Stinson, 2010; Bogle, 2007; Garcia & Reiber, 2008). Dok se u inostranim radovima ovaj vid odnosa vezuje za studente na koledžima (Paul, McManus & Hayes, 2000, Bogle, 2007, Garcia & Reiber, 2008) ili eventualno srednjoškolce (Fjær, Pedersen & Sandberg, 2015), dostupna literatura ne ukazuje na to da su istraživanja rađena u Srbiji ili regionu na ovu temu, osim istraživanja koja se bave globalnim poimanjem heteroseksualnih odnosa (Bačević, 2007; Lajtman, 2015; Vukićević, 2010). Stoga je istraživačko pitanje na koje smo pokušali da dobijemo odgovor bilo 'Kako mladi u Srbiji poimaju i opisuju heteroseksualne veze na jedno veče?'

**Metod.** Fokus grupa\*\* odigrala se u aprilu 2019. godine, i zamišljena je kao pripremna faza istraživanja koje će fenomenu pristupiti kvalitativno i koje će se baviti razumevanjem ličnih iskustava mladih devojaka\*\*\* sa vezama na jedno veče.

*Cilj.* Cilj fokus grupe bilo je sticanje uvida u to kako izgleda konceptualizacija i reprezentacija ovog fenomena u lokalnom kontekstu među mladim ljudima, što bi poslužilo kao početna tačka za izradu agende za intervju u narednom istraživanju.

*Učesnici.* Učestvovalo je 4 devojke i 2 mladića, petoro imalo 22 odnosno 23 godine, a jedan učesnik 27 godina i svi su bili studenti društveno-humanističkih nauka, na Univerzitetu u Beogradu. Pripadali su širem socijalnom krugu istraživačice.

*Prikupljanje podataka.* Fokus grupa je odabrana kao metoda prikupljanja podataka sa željom da se dobije odgovor na pitanje kako je značenje ovog fenomena kolektivno konstruisano (Willig, 2014), što je u skladu sa socijalno-konstrukcionističkom epistemologijom. Na početku same fokus grupe učesnicima i učesnicama\*\*\*\* saopšten je cilj fokus grupe, garantovana im je

\* Email: visnja.tatic.96@gmail.com

\*\* Zahvaljujem se kolegicama Ani Avramović, Ani Đorđević i Violeti Mihajlovskoj na pomoći prilikom sastavljanja agende i sprovođenja fokus grupe.

\*\*\* U momentu kada se fokus grupa odigrala još uvek nije bila doneta odluka da će se naredno istraživanje fokusirati na devojke, već samo da će se baviti ličnim iskustvima mladih osoba.

\*\*\*\* Nadalje će u se u tekstu pod 'učesnici' podrazumevati i učesnici i učesnice, a na mestima gde su rodne razlike važne biće upotrebljena oba oblika ove reči da bi se one naglasile.

anonimnost, a zamoljeni su da sve izrečene informacije tretiraju kao poverljive. Agenda je podrazumevala široko postavljena pitanja u vezi sa definisanjem ovog pojma, karakterizacijom osoba koje se upuštaju u veze na jedno veče, opisom samog konteksta i tipičnog toka veze na jedno veče, kao i pitanja o ličnom i širem društvenom stavu o ovoj pojavi, a pitanja o ličnim iskustvima nisu postavljena.

*Analiza podataka.* Kao metoda analize odabrana je tematska analiza, metoda koja omogućava da se identifikuju i analiziraju obrasci u okviru podataka, i pritom je korišćen induktivni pristup analizi, što znači da nije unapred postojala kodna shema već da se ona zasniva na samim podacima (Braun & Clarke, 2006).

**Rezultati.** Tokom tematske analize izdvojilo se 5 glavnih tema: nedovoljna diskurzivna određenost fenomena, kontekstualna uslovljenost, suprotnost ozbiljnoj vezi, veze na jedno veče kao deo odrastanja, i moralna ambivalentnost. Svaka će u daljem tekstu biti detaljnije objašnjena uz primere citata učesnika.

*Nedovoljna diskurzivna određenost fenomena.* Tokom fokus grupe učesnici su se složili da postoji tenzija oko govorenja o ovakvim iskustvima, da odabir reči često predstavlja problem, a da je i pojam 'veza na jedno veče' odnosno 'smuvati se na jedno veče' ili 'biti sa nekim na jedno veče' nejasan, pa su potpitanja nužna ako želimo da saznamo šta se tačno dešavalo.

*Nevena: Ja da kažem 'bili smo na veče' sigurno će neko da mi postavi jos kao tri hiljade pitanja da se razjasni šta se tu tačno desilo, s kim, kad i gde.*

Samo referiranje na fenomen ne podrazumeva opštu saglasnost o tome koji nivo intimnosti je podrazumevan, ali je uvek sigurno da je postojao nekakav fizički kontakt.

*Lena: Samo ljubljenje plus ako dođe...*

Jedna od učesnica iznela je uvid da iako je sam pojam nepotpuno reprezentovan u diskursu on je na iskustvenom planu u potpunosti jasan, pa uprkos teškoćama da se jezički opiše i dočara naknadno, po pitanju toka veze na jedno veče nema nedoumica dok se ona događa.

*Nevena: Mislim da je (...) način na koji se dolazi do tog iskustva u tim terminima i u razgovorima mnogo komplikovaniji nego što realnost toga stvarno jeste.*

*Kontekstualna uslovljenost.* Učesnici u fokus grupi složili su se da je za vezu na jedno veče važno da je atmosfera opuštena i neformalna, zato se to najčešće dešava na žurkama i sličnim okupljanjima, među vršnjacima. O važnosti konteksta govori to što učesnici ističu da je bitno da se veza na jedno veče dogodi na određenom tipu društvenog dešavanja nezavisno od, na primer, doba dana i da je alkohol prisutan makar i da ga osobe ne konzumiraju u tom momentu – on doprinosi opuštenoj atmosferi i dezinhibiranom ponašanju.

*Novak: Ovaj kad neko kaže smuvati se na jedno veče to smatram ono uglavnom u alkoholisanom stanju, na žurci.*

*Suprotnost ozbiljnoj vezi.* Učesnici su kontrastirali veze na jedno veče sa ozbiljnom vezom na različite načine. Ova dva odnosa toliko su nepovezana da su izrazili neslaganje i sa samim terminom 'veza na jedno veče'.

*Nevena: Pa smeta mi to 'veza' mislim kao šta će tu tako.*

Kada je kvalitet odnosa u pitanju, učesnici su se složili da prisustvo osećanja i izgrađen odnos između dve osobe nisu naročito važni, niti se očekuje da će se taj odnos dalje razvijati.

*Novak: E sad baš oko tog dela oko osećanja to mislim ne mora da igra neku ulogu.*

*Katarina: Nije ti namera da se to nastavlja.*

Dalje, ovaj odnos opisali su kao površan, a upuštanje u njega kao spontano, nepromišljeno. Učesnice se nisu izjašnjavale povodom toga šta misle da je važno prilikom odabira partnera za vezu na jedno veče, a učesnici su istakli da je jedino važno da partnerka bude fizički privlačna.

*Novak: Ti razgovori su stvarno površni, banalniji.*

*Đorđe: Pa razmišljam da l' mi se dopada, otkud znam.. ne ne razmišljam, ustvari nikad, nikad...*

*Lena: Pa to je poenta veze na jedno veče.*

*Veze na jedno veče kao deo odrastanja.* Učesnici su se složili da se veze na jedno veče dešavaju u određenom razvojnom periodu: tokom adolescencije i početnog dela ranog odraslog doba (*emerging adulthood*). Ono što razlikuje ova dva životna perioda je što tokom adolescencije u vezi na jedno veče skoro nikada ne dolazi do seksualnih odnosa, dok posle adolescencije veza na jedno veče sve češće podrazumevaju i seks, mada ni tada to nije uvek nužno da se desi.

*Đorđe: Da da pa specifično je za srednjoškolce.*

*Nevena: Pa da više, zato što posle postane više seks na jedno veče.*

*Novak: Ne bih znao kada, ali ajde da kažem 25, 26 (godina) malo smire taj doživljaj, olade.*

*Novak: Četvrta sam godina (fakulteta) i smatram da se više dešava to da se ljudi smuvaju bez seksa.*

Veze na jedno veče učesnici doživljavaju kao normativni deo odrastanja koji većina ljudi iskusi, da bi se nešto kasnije one u potpunosti prezavišle kao oblik stupanja u intimne odnose. Kako je jedan od ispitanika istakao, veze na jedno veče doprinose sazrevanju tako što predstavljaju priliku za sticanje iskustava koja će u budućnosti dovesti do mogućnosti stupanja u ozbiljnije odnose.

*Đorđe: Ja mislim da je ovo o čemu govorimo nužnost odrastanja, i mislim da bi ljudi bili sposobni da uđu u veze i nešto ozbiljnije (...) zato što je to vrsta učenja, eksperimentisanja.*

*Moralna ambivalentnost.* Kao najrazrađenija tema izdvojila se moralna ambivalentnost, sa dve podteme: dvostruki standardi u korist muškaraca i ambivalentna osećanja.

Ovakvo ponašanje je s jedne strane predmet osude, a s druge strane se u nekoj meri smatra i normativnim, 'delom odrastanja'. Učesnici su se u svojim iskazima na različite načine



ograđivali od osude (makar kada ponašanje ostaje u određenim okvirima – npr. u smislu učestalosti), iako su često isticali da su svesni procene drugih.

*Đorđe: Osuđivanje nastaje kada zapravo broj pređe neki određeni... Mislim da niko neće ni devojku osuđivati ako je izašla i dva puta se smuvala.*

*Novak: I to mi proleće kroz glavu, šta će drugi ljudi da misle.*

Dvostruki standardi u korist muškaraca izdvojili su se kao prva podtema. I učesnice i učesnici su se složili da su devojke globalno suočene sa većom osudom nego muškarci. Jedna od učesnica cinično je ukazala na stereotipnu reprezentaciju žene u patrijarhalnom društvu, sa kojom se ne uklapa slobodno ponašanje kakvo veze na jedno veče podrazumevaju.

*Novak: Smatram da bi ljudi pre osudili devojku nego lika. Ona treba...*

*Lena: ...da bude nečija žena, treba da rađa decu...*

Učesnice i učesnici su se takođe složili da veze na jedno veče čak i pozitivno mogu uticati na reputaciju mladića među njihovim muškim prijateljima, ali su imali različito viđenje toga šta žene misle o muškarcima koji često imaju veze na jedno veče. Jedan od učesnika rekao je da žene ne osuđuju promiskuitetne muškarce, na šta su učesnice burno odregovale i izrazile neslaganje.

*Hana: Ovaj komentar da je to za muškarca pozitivna karakteristika, to je meni...*

*Lena: Među muškarcima jeste.*

*Hana: Pa među muškarcima. Među ženama nije, bar onim iz mog okruženja.*

Iako se jedan deo učesnika složio da su dvostruki standardi stvar prošlosti, pa da ih stoga još samo ima u tradicionalnim sredinama ili okruženjima, jedan od učesnika izrazio je mišljenje da oni ipak opstaju i kod mladih i obrazovanih ljudi, svesnih negativnosti rodni stereotipa.

*Katarina: Iskreno zavisi od konteksta, ja sad u ovim krugovima u kojima se krećem ako neko osuđuje muškarce, osuđuje i žene i obrnuto.*

*Đorđe: Ali mislim da je to slučaj i među osvešćenim i obrazovanim mladim ljudima, (...) uvek će postojati taj momenat (...) kojem nekako ne možemo da se otmemo.*

Kao druga podtema izdvojila su se *ambivalentna osećanja*. Učesnici su istakli da iako samo iskustvo jeste prijatno u trenutku dok se dešava, naknadno se javlja osećanje stida, što se može dovesti u vezu sa ambivalentnim moralnim statusom ovog ponašanja i nesigurnošću oko toga da li će uslediti osuda drugih.

*Lena: Zato što tebi nikad u tom trenutku nije neprijatno. Nije ni sutra neprijatno prosto ti je možda...*

*Katarina: Možda te je malo sramota.*

**Diskusija.** Kada je reč o opštim odlikama veze na jedno veče, većina iskaza učesnika je u skladu je sa nalazima prethodnih istraživanja: sam pojam je višeznačan i nejasan (Currier, 2013), osobe koje se u vezu na jedno veče upuste nemaju zajedničke planove za budućnost

(Paul, 2006), a do samog događaja dolazi spontano, odnosno partnera će odabrati na licu mesta (Paul, McManus & Hayes, 2000). Još jedna tačka konvergencije su dvostruki standardi za muškarce i žene, odnosno da ovakva iskustva mogu loše uticati na žensku reputaciju u društvu, a da na mušku mogu čak uticati **čak** i pozitivno, barem među muškarcima (England, 2010). Interesantno je, međutim, da su tokom fokus grupe i mladići izrazili i izvesnu dozu stida u pogledu sopstvenog ponašanja, iz čega se stiče utisak da i za muškarce postoji jaka osuda. Učesnici posmatraju veze na jedno veče kao normativna iskustva u periodu srednje škole i fakulteta i, takođe, korisna da bi se kasnije mogla ostvariti ozbiljna veza, što se može dovesti u vezu sa literaturom koja veze na jedno veče smešta u razvojni period nadolazećeg odraslog doba (*emerging adulthood*) koji okvirno traje od 18. do 25. godine (Arnett, 2007), uz objašnjenje da je ovakav tip odnosa bolje usklađen sa ostalim razvojnim zadacima u tom periodu nego ozbiljna veza (Shulman & Conolly, 2013).

Lični aspekti ovakvih iskustava su tokom fokus grupe izostali, delom zbog ograničenja same metodologije i agende, a može se pretpostaviti delom i zbog same prirode fenomena, koji je snažno okružen osudom. Zaključci istraživanja ne mogu biti široko generalizovani, uzevši u obzir da se radi o visokoobrazovanim učesnicima, ograničenog opsega uzrasta, iz sličnog socijalnog miljea. Takođe je moguće da bi se izdvojile drugačije teme da su devojke i mladići razdvojeni u dve fokus grupe.

Ključne reči: *veza na jedno veče, partnerski odnosi, nadolazeće odraslo doba, tematska analiza*



## Literatura

- Armstrong, E. A., Hamilton, L., & England, P. (2010). Is hooking up bad for young women?. *Contexts*, 9(3), 22-27. <https://doi.org/10.1525%2Fctx.2010.9.3.22>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Bačević, J. (2007). Ljubav u doba tranzicije. U V. Ribić (Ur.) *Antropologija postsocijalizma* (str. 280-303). Srpski genealoški centar.
- Bogle, K. A. (2007). The shift from dating to hooking up in college: What scholars have missed. *Sociology Compass*, 1(2), 775-788. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00031.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Currier, D. M. (2013). Strategic ambiguity: Protecting emphasized femininity and hegemonic masculinity in the hookup culture. *Gender & Society*, 27(5), 704-727. <https://doi.org/10.1177/0891243213493960>
- Fjær, E. G., Pedersen, W., & Sandberg, S. (2015). "I'm Not One of Those Girls" Boundary-Work and the Sexual Double Standard in a Liberal Hookup Context. *Gender & Society*, 29(6), 960-981. <https://doi.org/10.1177%2F0891243215602107>
- Garcia, J. R., & Reiber, C. (2008). Hook-up behavior: A biopsychosocial perspective. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 2(4), 192. <http://dx.doi.org/10.1037/h0099345>
- Lajtman, K. (2015). Relationship and marriage: public discourse and individual experience. *Etnološka istraživanja*, (20), 109-119.

- Paul, E. L. (2006). *Beer Goggles, Catching Feelings, and the Walk of Shame: The Myths and Realities of the Hookup Experience*. In D. C. Kirkpatrick, S. Duck, & M. K. Foley (Eds.), *Relating difficulty: The processes of constructing and managing difficult interaction* (p. 141–160). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Paul, E. L., & Hayes, K. A. (2002). The casualties of casual sex: A qualitative exploration of the phenomenology of college students' hookups. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(5), 639-661. <https://doi.org/10.1177%2F0265407502195006>
- Paul, E. L., McManus, B., & Hayes, A. (2000). "Hookups": Characteristics and correlates of college students' spontaneous and anonymous sexual experiences. *Journal of Sex Research*, 37(1), 76-88. <https://doi.org/10.1080/00224490009552023>
- Shulman, S., & Connolly, J. (2013). The challenge of romantic relationships in emerging adulthood: Reconceptualization of the field. *Emerging Adulthood*, 1(1), 27-39. <https://doi.org/10.1177%2F2167696812467330>
- Stinson, R. D. (2010). Hooking up in young adulthood: A review of factors influencing the sexual behavior of college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(2), 98-115. <https://doi.org/10.1080/87568220903558596>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vukićević, J. (2015). Kulturno promišljanje polnih odnosa u savremenoj Srbiji. *Antropologija*, 15(1), 129-156.



**DEO VI**  
**DRUŠTVO**



## ODLUKE STUDENATA O VAKCINACIJI PROTIV VIRUSA COVID-19 – ZA ILI PROTIV?

**Ivana Janković\*\* , Jelisaveta Todorović, Miljana Spasić Šnele**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu*

**Uvod.** Zaražavanje virusom COVID -19 dostiglo je globalne razmere i nanelo ogromnu štetu životu, zdravlju i ekonomiji mnogih nacija (Pogue et al., 2020). Kao primarna prevencija u sprečavanju širenja infekcije koju izaziva virus COVID-19 preporučuje se pranje ruku, fizička ograničenja koja uključuju distanciranje, karantin ili izolaciju (Centar za kontrolu bolesti i prevenciju, 2020). Uz higijenske mere i mere ponašanja, vakcinacija se smatra najuspešnijim načinom ograničavanja ili sprečavanja širenja virusne infekcije (Pogue et al., 2020). Postizanje imuniteta prirodnim sredstvima ili dopuštanje zaražavanja velikog dela stanovništva, izazvala bi neviđeno opterećenje zdravstvenih resursa i moglo bi rezultirati sa više od 30 miliona smrtnih slučajeva širom sveta (Randolph & Barreiro, 2020). Stoga je vakcinacija od suštinskog značaja za sprečavanje širenja infekcije virusom COVID-19.

Odluka o tome da li će se neko vakcinisati predstavlja lični izbor. U osnovi, prihvatanje vakcinisanja stvar je poverenja: da je vakcina potrebna, da će delovati i da je bezbedna. Nespremnost za vakcinisanje biće verovatnija kada je prekomerno nepoverenje početna pozicija pojedinca (Freeman et al., 2021). Otuda je važno razumeti koji su to izvori nepoverenja kako bi se odgovarajućim strategijama uticalo na povećanje spremnosti ljudi da se vakcinišu.

U ovom radu istraživali smo kako i koje odluke studenti donose o tome da li će se vakcinisati protiv virusa COVID-19 i na koji način objašnjavaju svoje izbore.

**Metod.** U skladu sa aktuelnom epidemiološkom situacijom podaci su prikupljeni on line. U istraživanju je učestovalo 56 studenata Filozofskog fakulteta u Nišu, uzrasta od 19 do 28 godina. Uzorak je činilo 6 ispitanika muškog pola (10,5 %), a 50 ženskog pola (89,5%).

Studenti su pozvani da sopstvenim rečima, što detaljnije odgovore na pitanje da li planiraju da se vakcinišu i na osnovu kojih argumenata donose takvu odluku. Ispitivanje je započeto nakon inicijative države da građani putem on line prijave iskažu interesovanje za vakcinisanje i ukoliko žele, navedu kojom vakcinom žele da se vakcinišu. Otuda je i dodatno pitanje za one koji žele da se vakcinišu bilo da objasne na osnovu čega donose odluku o odabiru konkretne vakcine.

Za analizu materijala korišćena je tematska analiza (Braun & Clarke, 2006; Vilić, 2013). Materijal je pažljivo iščitavan sa fokusom na otkrivanju obrasca značenja koja se odnose na argumente prilikom donošenja odluke o vakcinisanju protiv virusa COVID-19. Prvi autor je najpre sproveo induktivno kodiranje podataka pomoću programa MAXQDA. Analizom

\* Email: ivana.jankovic@filfak.ni.ac.rs

odabranih kodova, njihovim povezivanjem, formirane se teme koje zahvataju značenja kodova. Početni skup tema je zatim dat na proveru drugom i trećem autoru. Nakon diskusije autori su se složili oko konačnih tema koje će biti predstavljene.

**Rezultati.** Rezultati su dati u Tabelama 1, 2 i 3 odvojeno za učesnike koji ne žele da se vakcinišu, učesnike koji žele da se vakcinišu i učesnike koji bi se vakcinisali pod određenim uslovima.

**Tabela 1.** Teme sadržane u iskazima studenata koji ne planiraju da se vakcinišu protiv virusa COVID-19

Teme	Primeri kodova	Iskazi
Svojstva vaccine	Nedostaci vaccine	<i>"Zbog brojnih nedostataka koji se vezuju za vakcinu protiv korone, neću se vakcinisati"</i>
	Ne garantuje zaštitu	<i>"Čula sam da ni vakcina nije zaštita 100% virusu tako da se necu vakcinisati"</i>
	Genetska modifikacija	<i>"Na samoj vakcini piše da sadrži genetsku modifikaciju što nije ništa bolje od radioaktivnog otpada"</i>
„Mladost“ vaccine	Neproverenost	<i>"Još uvek nije dovoljno proverena i možda može da donese i više štete nego koristi".</i>
	Brzina pravljenja	<i>"Vaccine nisu bas najefikasnije i najbolje jer su brzo napravljene"</i>
Stavovi ljudi od poverenja	Poverenje u mišljenje najbližih	<i>"Imam najbliži izvor iz te struke koji mi je jasno obrazložio zašto se sada ne treba vakcinisati"</i>
	Negativni stavovi o vakcini ljudi od poverenja	<i>"Srećom u porodici imam i lekara i farmaceuta, a budući da su stručni, rečeno mi je da vreme potrebno za validaciju vaccine jeste 10 godina da bi se utvrdila sva neželjena dejstva (što nije ispoštovano)"</i>
Poverenje u sopstveno zdravlje	Vitalnost organizma	<i>"Lično, ne osećam da je neophodno da primim vakcinu. Nemam problema sa zdravljem" "Neću se vakcinisati zato što sam mlad i zdrav. Prioritet su neke druge grupe"</i>
	Borba zdravom ishranom, vitaminima, lekovima	<i>"Korona virus se može preventivno sprečiti zdravom ishranom, vitaminima i uzimanjem hidrohlorikina u početku virusa"</i>
	Mere opreza vs. korona	<i>"Nekako mi se čini da bih adekvatnije mogla da se zaštitim sprovodeći neophodne mere opreza nego samom vakcinacijom"</i>

**Tabela 2. Teme sadržane u iskazima studenata koji planiraju da se vakcinišu protiv virusa COVID-19**

Tema	Primer kodova	Iskazi
Veća korist nego šteta	Više pozitivnih karakteristika nego negativnih	<i>"Mislim da nije dovoljno ispitana, ali da je ipak korisna u nedostatku nečeg boljeg"</i>
	Nuspojave su zanemarljive	<i>"Ljudi se hvataju za argumente poput toga da dovode do nuspojava i slično, ali ukoliko posmatramo procenite, to je apsolutno zanemarljivo"</i>
	Ne može da škodi	<i>"Vakcine jedino mogu da ne deluju ali ne mislim da bilo kako mogu da utiču na zdravlje ljudi"</i>
Vakcina kao spasenje	Efikasnost vakcine u borbi sa raznim bolestima	<i>"Ja verujem da su vakcine spasile svet mnogo puta do sada, primila sam sve vakcine, ne verujem u teorije zavere i jedva čekam da primim vakcinu i za kovid i nastavim normalno da živim."</i>
	Pružavaju životni vek Blagotvoran uticaj na razvoj društva	<i>"Vakcine su dovele do toga da su danas najsmrtonosnije bolesti iskorenjene, produžile su životni vek i u potpunosti reorganizovale društvo"</i>

**Tabela 3. Teme sadržane u iskazima studenata koji bi se protiv virusa COVID-19 vakcinisali pod određenim uslovima**

Tema	Primer kodova	Iskazi
Vakcinisaću se ako...	Uslov za putovanja	<i>"Ukoliko će putovanja u druge zemlje biti uslovljena vakcinacijom, onda ću se sigurno vakcinisati"</i>
	Obaveznost vakcinisanja	<i>"Ako vlasti odrede da se moraju svi vakcinisati, vakcinisaću se i ja"</i>
	Besplatnost	<i>"Ako bi mi neko ponudio besplatno vakcinisanje verovatno bih pristala pošto ne mislim da bi mogla da mi naškodi"</i>
Videćemo..	Ne žuriti	<i>"Vakcinisaću se u nekom trenutku sigurno, za sad mislim da prosto nema potrebe za žurbom"</i>
	U zavisnosti od tuđih iskustava	<i>"Za ovu novu vakcinaciju ću sačekati da vidim kako deluje i da li je normalna (da ne ugražava zdravlje)"</i>

S obzirom na to da u elektronskoj prijavi za vakcinisanje osim naziva vakcine nije data nikakva dodatna informacija, učesnici istraživanja davali su i odgovore na pitanje na osnovu čega bi doneli odluku o odabiru vakcine određenog proizvođača. Njihovi odgovori mogu se grupisati u sledeće teme, a većina njih navodila je više izvora informisanja:

- Mišljenja stručnjaka, lekara (*"Odluku sam donela slušajući stručnjake u tv emisijama"*);
- Mišljenje najbližih ljudi (*"Najradije bih poslušala savet nekoga ko mi je blizak"*);
- Iskustvo ljudi koji su primili vakcinu različitih proizvođača (*"Pogledao bih kakva su iskustva ljudi koji su primili vakcinu od različitih proizvođača"*);



- Izveštaji proizvođača vakcina (*Pfiser-BioNtech izveštaji o testiranju ulivaju mi najviše poverenja jer su dali najviše informacija o nuspojavama i reakcijama kod različitih grupa*);
- Samostalnim istraživanjem (*"Iz dnevne štampe i pretražujući Internet", "Trudim se da se informišem iz izvora poput sajtova kao što su fda.gov i nih.gov"*).

**Diskusija.** Od ukupnog broja studenata, 28 ne planira da se vakciniše, 13 studenata planira da se vakciniše, a 15 studenata bi pozitivnu odluku o vakcinisanju donelo pod određenim uslovima – ukoliko to bude obaveza svih ljudi, ako vakcinacija bude uslov za putovanja ili ukoliko bi vakcinacija bila besplatna. Takođe, u ovoj poziciji su i oni studenti koji bi odluku o vakcinisanju doneli tek nakon upoznavanja sa iskustvima drugih ljudi koji bi se vakcinisali.

Odbijanje vakcinisanja jednim delom posledica je nepoverenja u bezbednost same vakcine protiv virusa COVID-19: njenog sastava, neželjenih dejstava, brzine pravljenja vakcine, nedovoljne ispitivosti. Ovakvi argumenti saglasni su i sa rezultatima drugih istraživanja (Neumann-Böhme et al., 2020; Thunstrom et al., 2020). Drugi deo argumentacije protiv vakcinisanja možemo reći specifičnost je samog uzorka. Studenti se oslanjaju na sopstveno zdravlje, mladost i vitalnost organizma u borbi protiv virusa COVID-19 te vakcinu ne opažaju kao potrebnu. Takođe, negativnom stavu prema vakcinama dorinosi i nepreporučivanje vakcinisanja od strane bliskih ljudi u koje studenti imaju poverenja.

Positivnom odnosu prema vakcinaciji doprinosi razumevanje da vakcinisanje može samo popraviti trenutnu epidemiološku situaciju, a ne i pogoršati, kao i opažanje vakcinacije najboljim pristupom u spašavanju ugroženih života usled bolesti. Do istih zaključaka dolazi se i u drugim istraživanjima (Freeman et al., 2021).

U posebnu kategoriju grupisani su odgovori studenata koji u trenutku sprovođenja istraživanja još uvek nisu bili sigurni u pogledu svoje odluke. Naime, pojedini studenti su smatrali da je pametnije sačekati sa vakcinisanjem kako bi videli kakva su iskustva drugih nakon vakcinisanja. S druge strane, oni bi se vakcinisali ukoliko bi im to na neki način bilo nametnuto – bilo kao obaveza svih građana ili ukoliko bi im odbijanje vakcinisanja ograničilo mogućnost putovanja. Dakle, iako nisu bili izraziti protivnici vakcinisanja i ovakvi stavovi mogu ukazati na nepoverenje prema vakcini.

Na osnovu ovih rezultata, kao i rezultata o tome kako se studenti opredeljuju za određenu vakcinu, sledi da ono što je najpotrebnije u cilju promovisanja vakcinisanja protiv COVID-19 jesu proverene informacije. Kako bi se obezbedilo poverenje u vakcinu građani moraju biti jasno informisani o toku razvoja vakcine, njenom sastavu, neželjenim dejstvima, stepenu proverivosti. Sve to doprinelo bi većoj sigurnosti građana u pogledu vakcine protiv virusa COVID-19 i povećalo verovatnoću izbora vakcinisanja.

Ključne reči: *vakcinacija, virus COVID-19, studenti, tematska analiza*



## Literatura

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Freeman, D., Loe, B. S., Chadwick, A., Vaccari, C., Waite, F., Rosebrock, L., ... & Lambe, S. (2020). COVID-19 vaccine hesitancy in the UK: the Oxford coronavirus explanations, attitudes, and narratives survey (Oceans) II. *Psychological medicine*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005188>
- Centers for Disease Control & Prevention. (2021). *How to Protect Yourself & Others*. Dostupno na: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/prevention.html>
- Neumann-Böhme, S., Varghese, N. E., Sabat, I., Barros, P. P., Brouwer, W., van Exel, J., Schreyögg, J., & Stargardt, T. (2020). Once we have it, will we use it? A European survey on willingness to be vaccinated against COVID-19. *European Journal of Health Economics*, 21(7), 977–82. <https://doi.org/10.1007/s10198-020-01208-6>
- Paul, E., Steptoe, A., & Fancourt, D. (2020). Attitudes towards vaccines and intention to vaccinate against COVID-19: Implications for public health communications. *The Lancet Regional Health - Europe*, (article in press), dostupno na: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2666-7762%2820%2930012-0>
- Pogue, K., Jensen, J. L., Stancil, C. K., Ferguson, D. G., Hughes, S. J., Mello, E. J., Burgess, R., Berges, B. K., Quaye, A., & Poole, B. D. (2020). Influences on attitudes regarding potential COVID-19 vaccination in the United States. *Vaccines*, 8(4), 582. <https://doi.org/10.3390/vaccines8040582>
- Randolph, H. E., & Barreiro, L. B. (2020). Herd immunity: Understanding COVID-19. *Immunity*, 52(5), 737–41. <https://doi.org/10.1016/j.immuni.2020.04.012>
- Thunstrom, L., Ashworth, M., Finnoff, D., & Newbold, S. (2020). *Hesitancy towards a COVID-19 vaccine and prospects for herd immunity*. <https://ssrn.com/abstract=3593098>.
- Vlig, K. (2013). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.

# ŠKOLSKI VOLONTERSKI PROGRAM I GRAĐANSTVO ODRŽIVOSTI - STUDIJA SLUČAJA INOVATIVNE ODGOJNO- OBRAZOVNE INTERVENCIJE\*

**Nadja Čekolj\*\*, Bojana Ćulum Ilić**

*Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci*

**Marija Brajdić Vuković**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu*

**Uvod.** Usvajanjem Agende 2030 i njezinih 17 ciljeva održivog razvoja, obrazovanje je, osim kao jedan od ciljeva, prepoznato i kao neizostavan mehanizam postizanja preostalih. U tom kontekstu, odgoj i obrazovanje građana održivosti postaje ideal suvremenih odgojno-obrazovnih sustava (UNESCO, 2014, 2017). U znanstvenoj literaturi posljednjih se pet godina tako razvija konstrukt 'građanstva održivosti' (GO) koji nadograđuje konstrukte ekološkog, društveno odgovornog i aktivnog građanstva. Dosad poznati konstrukti se tako proširuju uključujući brigu o globalnom blagostanju, kao i spremnost za aktivno, odgovorno i inovativno djelovanje s ciljem održivih društvenih promjena temeljenih na osvještavanju i uvažavanju međuovisnosti osobne i društvene dobrobiti ljudi i (prirodnog) okruženja (Banks, 2016; Gericke et al., 2018; Wals, 2015).

Postignuta je suglasnost o obilježjima koje građanin održivosti treba posjedovati kako bi se konstruktivno nosio s brojnim izazovima današnjice. Kognitivna domena podrazumijeva vještine kritičkog promišljanja i znanja potrebnih za razumijevanje ciljeva održivog razvoja i izazova u njihovom postizanju. Socijalne vještine koje omogućuju suradnju i komunikaciju, kritička samorefleksija, vrijednosti, stavovi i motivacija za održivi razvoj čine srž socio-emocionalne domene. I posljednja, bihevioralna domena, uključuje sposobnosti djelovanja sukladno prethodnim domenama. U tom je kontekstu potrebno promisliti o inovativnim odgojno-obrazovnim intervencijama, s posebnim naglaskom na one koje imaju potencijala doprinijeti razvoju obilježja GO (Barry, 2006; Dobson, 2007; UNESCO, 2017).

Dosadašnja istraživanja (Hallfredsdottir, 2011; Krnel & Naglič, 2009; Schulz & Sibberns, 2004) pokazuju da formalno obrazovanje nije dalo značajne rezultate u obrazovanju građana održivosti. Iako se ukazuje na pozitivan utjecaj na znanja učenika, izostanak utjecaja na njihov vrijednosni sustav, stavove i ponašanja, pokazuje da se odgojno-obrazovne ustanove još uvijek neuspješno nose s (n)ovom zadaćom. No, kada škole učenicima osiguravaju visoki stupanj direktne participacije u aktivnostima iskustvenog učenja kroz aktivnosti osmišljene

\* Rad je nastao u okviru znanstvenog projekta Formalno obrazovanje u funkciji održivog razvoja (forOR, 2031), kojega financira Hrvatska zaklada za znanost.

\*\* Email: nadja.cekolj@uniri.hr

u suradnji s akterima iz lokalne zajednice, rezultati upućuju na pozitivnu korelaciju različitih modela građanskog odgoja i obrazovanja i namjere proaktivnog ponašanja po pitanjima općeg dobra njihovih lokalnih zajednica (Lange, 2017; Rončević i Rafajac, 2012; Wals, 2011).

Upravo se u taj kontekst iskustvenog učenja koje povezuje školu i lokalnu zajednicu smještaju školski volonterski programi (ŠVP). Čini se da upravo ŠVP-i imaju potencijala stvoriti odgovarajuće okruženje za odgoj i obrazovanje mladih kao građana održivosti. Važno je stoga intenzivirati njima usmjerena istraživanja, osobito ona kvalitativna koja nam omogućuju cjelovito i dublje razumijevanje fenomena.

Budući da se ŠVP-i ekspanzivno razvijaju u hrvatskim školama\*, a da ih pritom ne prate znanstvena istraživanja, temeljno istraživačko pitanje ovog interdisciplinarnog istraživanja jest *Koja iskustva, procesi i događaji koji se odvijaju u ŠVP-a potiču kod učenika srednjih škola razvoj obilježja GO i na koji način?* Imajući u vidu još uvijek vrlo skromna znanja koja kao znanstvena zajednica imamo o ŠVP-ima, ovim se radom nastoji doprinijeti akademskoj raspravi o njihovom doprinosu odgoju i obrazovanju GO.

**Metod.** U skladu s konceptualnim okvirom, *znanstveno-spoznajni cilj* ovog istraživanja je opisati i razumjeti fenomen ŠVP-a i njegove uloge u razvoju obilježja GO kod učenika srednjih škola u RH, dok je *društveni cilj* usmjeren razvoju preporuka za unapređenje ŠVP-a u kontekstu osnaživanja za razvoj obilježja GO. Da bi se radom odgovorilo na temeljno istraživačko pitanje odabrana je studija slučaja kao istraživačka strategija.

U ovom se radu predstavljaju preliminarni nalazi jedne pilot studije slučaja srednje strukovne škole, uz refleksiju istraživačica iz pedagoške i sociološke perspektive.

Istraživanje je organizirano u tri faze. U prvoj je fazi provedeno mapiranje ŠVP-a u srednjim školama u RH s ciljem odabira slučajeva. U skladu s literaturom definirani su selekcijski kriteriji za odabir slučajeva: 1) integriranost u školski kurikulum, 2) minimalno trajanje ŠVP-a jednu školsku godinu, 3) otvorenost i dostupnost ŠVP-a svim učenicima, 4) suradnja s vanjskim partnerima, 5) sadržajna povezanost s dimenzijama održivog razvoja.

Druga faza obuhvaćala je prikupljanje podataka: (I) intervju s koordinatorima ŠVP (dva koordinatora – nastavnik i stručni suradnik) i (II) fokusna grupa s pet učenika volontera u dobi od 16 do 18 godina. Zajedničke teme obuhvaćene intervjuima i fokusnim grupama su sljedeće: 1) *sadržaji i aktivnosti*, 2) *motivacija za uključanje*, 3) *iskustva sudjelovanja*, 4) *izvaninstitucionalno okruženje*. Intervju s koordinatorima uključivao je i neke specifične teme poput *institucionalnog okruženja* i *rada s učenicima*, a specifične teme fokusne grupe bile su *odnos s koordinatorima*, *razumijevanje i značenje koje pridaju svom iskustvu* te *transfer znanja i iskustva izvan škole*.

\* Mnogi normativni akti i strateški dokumenti na nacionalnoj i međunarodnoj razini (Bijela knjiga Europske komisije, EU Youth Strategy) prepoznali su volontiranje kao snažan odgojno-obrazovni impuls za razvoj odgovornih i aktivnih građana. U Zakonu o volonterstvu RH (2013) ističe se odgoj za volontiranje i uloga škola u njegovom provođenju, a u kurikulumu međupredmetne teme Građanskog odgoja i obrazovanja (MZO, 2019), kao posebnost se ističu metode suradničkoga i iskustvenoga učenja u i izvan škole sa svrhom osnaživanja učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge, čime su se dodatno popularizirali ŠVP-i.

Posljednja faza uključuje provođenje tematske analize, uz pažnju usmjerenu izvircem kodiranju, uzimajući u obzir način na koji su podaci konstruirani, značenjima koja ističu sudionici te korištenom jeziku.

**Prvi nalazi i zaključna diskusija.** Imajući u vidu opsežnost provedenog istraživanja, napominjemo da se u dijelu rada koji slijedi prikazuje samo dio istraživačkih nalaza, ali uzimajući u obzir obje perspektive - učenika volontera i koordinatora ŠVP-a.

Dominantni sadržaji kojima se bave učenici u okviru analiziranog ŠVP-a su pomoć marginaliziranim skupinama, volontiranje u azilu za napuštene životinje te briga o potrebama škole odnosno drugih učenika, a kroz svoje aktivnosti adresiraju sve dimenzije održivog razvoja (društvena, ekološka, ekonomska i politička).

Učenici aktivni u ŠVP-u uče kako oslušivati potrebe zajednice i na njih reagirati, razvijaju nove kompetencije i vrijednosti kroz koje usvajaju obilježja GO. Osjećaj osobne i kolektivne korisnosti, zajedništva i pripadnosti sredini u kojoj žive od posebnog su im značaja. Uz međusobno povezivanje, značajno im je i ostvarivanje pozitivnih odnosa i suradnja s drugim akterima, a njihov angažman kojim se potiče participacija mladih u lokalnoj zajednici, kako i sami ističu, doprinosi rušenju stereotipa o pasivnoj i lijenoj mladeži.

Koordinatori i učenici volonteri opisuju ŠVP kao mjesto na kojem se osjećaju ugodno, prihvaćeno, mjesto gdje stječu nove prijatelje, brinu o svojoj zajednici, razvijaju empatiju i altruizam. Učenici volonteri prepoznaju da se volontiranje ne cijeni dovoljno u društvu i imaju za cilj osvještavati zajednicu o dobrobitima volontiranja i još važnije, iskazuju namjeru daljnjeg volonterskog angažmana nakon maturiranja.

Preliminarni nalazi upućuju na pozitivan doprinos kroz razvoj društvene solidarnosti, veću odgovornosti i senzibilitet mladih za potrebe lokalne zajednice. Osim što stječu nove kompetencije (kognitivna domena), učenici osvještavaju svoju ulogu aktivnih aktera koji imaju moć utjecati na društvene promjene i samim time postaju društveno odgovorniji (bihevioralna domena). Sudjelovanje u brojnim volonterskim aktivnostima za njih je bilo zahtjevno i intenzivno, budući da su se stalno propitivali, suočavajući se s vlastitim stavovima, uvjerenjima, odnosima s drugima i drugačijima, poznatim i nepoznatim konceptima, svojim starim i novim 'ja' (socio-emocionalna domena), što ukazuje na transformativni potencijal ŠVP-a.

Iako preliminarna, analiza podataka pilot studije upućuje na potencijal ŠVPa u razvoju obilježja GO učenika promatranih kroz tri domene - kognitivnu, socio-emocionalnu i bihevioralnu. Interdisciplinarna perspektiva omogućuje promatranje ŠVP-a kao pedagoškog fenomena u formi izborne izvannastavne aktivnosti koja obogaćuje školski kurikulum i oživotvoruje se kao inovativna odgojno-obrazovna intervencija koja predstavlja nužne iskorake u formalnom odgojno-obrazovnom sustavu. Sociološka perspektiva otvara prostor rasprave o ŠVPima kao mjestu kultiviranja nove generacije građana (održivosti) koji se volonterskim angažmanom povezuju s lokalnom zajednicom, kritički promišljaju o uočenim

izazovima i problemima i uče o načinima osobnog djelovanja i doprinosa pozitivnim društvenim promjenama. Kao pedagoginje i sociologinje tvrdimo da je presudno ono što ŠVP ostavlja u nasljeđe lokalnoj zajednici i društvu uopće - skupinu mladih koju volontersko iskustvo potiče na ozbiljnije promišljanje suvremenih izazova, vlastitih vrijednosti i stavova, ali i oblika budućeg djelovanja u zajednici.

Ključne riječi: *školski volonterski program, građanstvo održivosti, učenici, koordinatori, studija slučaja*



## Literatura

- Banks, J. (2016). *A tool for measuring young people's attitudes surrounding sustainability and citizenship: the application of a „sustainable citizenship“ survey*. Paper presented at the ECER 2016 Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers. Preuzeto 18. kolovoza 2019 s <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38853/>
- Barry, J. (2006). Resistance Is Fertile: From Environmental to Sustainability Citizenship. In A. Dobson i D. Bell (Eds.), *Environmental Citizenship* (pp. 21-49). Massachusetts, England: The MIT Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development, 15*, 276-285.
- Dobson, A. (2011). *Sustainability citizenship*. London: Greenhouse.
- Europska komisija. (2001). *Novi poticaji za europsku mladež – Bijela knjiga Europske komisije*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- European Commission. (2018). *The European Union Youth Strategy 2019-2027*. Official Journal of European Union 61, 1-36.
- European Commission, EACEA, & Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T. i Olsson, D. (2018). The Sustainability Consciousness Questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. *Sustainable development 27*(1), 35-49.
- Hallfredsdóttir, S. (2011). *Eco-Schools: Are They Really Better? Comparison of Environmental Knowledge, Attitudes and Actions between Students in Environmentally Certified Schools and Traditional Schools in Iceland* (Unpublished master's thesis). Reykjavik University, Reykjavik, Iceland.
- Krnel, D. & Naglič, S. (2009). Environmental Literacy Comparison between ECO-Schools and Ordinary Schools in Slovenia. *Science Education International, 20*, 5-24.
- Lange, E. A. (2017). RiverSpeaking: the spiraling of transformative and restorative learning toward kinship ethics. In P. Blaze Corcoran, J. P. Weakland i A. E. J. Wals (Eds.), *Envisioning Futures for Environmental and Sustainability Education*, (pp. 33-45). The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Ministarstvo socijalne politike i mladih. (2014). *Nacionalni program za mlade za razdoblje od 2014. do 2017. godine*. Preuzeto 20.5.2020. s <https://mdomsp.gov.hr/istaknute-teme/mladi-i-volonterstvo/mladi-9015/nacionalni-program-za-mlade-9024/9024>.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Odluka o donošenju kurikula za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 20.5.2020. s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_217.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html)
- Rončević N., i Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj - izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Schulz, W., & Sibberns, H. (Eds.) (2004). *IEA Civic Education Study technical report*. Amsterdam: IEA.
- UNESCO. (2014). *Unesco roadmap for implementation of the global action programme on education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development: Learning Objectives*. Preuzeto 20.5.2018 s <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186.
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen UR: Wageningen University.
- Zakon o volonterstvu, Narodne novine, 22/13 (2013).

# STRUČNI SARADNICI ŠKOLA O DOBROBITI ADOLESCENATA NA HRANITELJSKOM SMEŠTAJU\*

**Zora Krnjaić\*\* , Marina Videnović**

*Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

**Jelena Potrić**

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Uvod.** Koncept dobrobiti, dobrostanja ili blagostanja (engl. *well-being*) upućuje na pozitivne karakteristike i optimalno funkcionisanje pojedinca tokom čitavog životnog ciklusa, a posebno je pogodan kao teorijski okvir za razmatranje razvoja dece i mladih. Ovo je složen koncept koji obuhvata: objektivne mere dobrobiti i životnih uslova dece i adolescenata; subjektivni doživljaj dobrobiti dece i adolescenata, njihova iskustva, gledišta, procene i aspiracije; iskustva, gledišta, procene i aspiracije drugih relevantnih aktera (roditelja i/ili drugih odgajatelja, nastavnika i stručnjaka) u pogledu dobrobiti dece i adolescenata (Ben Arieh et al., 2014). Ovako, sveobuhvatno određen, koncept dobrobiti naročito je primeren okvir za sagledavanje položaja i potreba defavorizovane i osetljive grupe dece i adolescenata na porodičnom smeštaju (Auerswald et al., 2017).

U Srbiji je, po raspoloživim podacima, tokom 2018. godine približno 3000 adolescenata bilo na porodičnom smeštaju. Na osnovu iskustava iz prakse i teorijskih saznanja, deca bez roditeljskog staranja, usled brojnih relacijskih stresora i nepovoljnih uslova za razvijanje mehanizama prevladavanja teškoća, suočavaju se sa nizom problema (Polovina, 2009). Nalazi istraživanja ukazuju na viši nivo problema u mentalnom zdravlju, češće adolescentske krize, depresiju i niže nivoe samopouzdanja i doživljaja sopstvene vrednosti kod adolescenata koji odrastaju u hraniteljskim porodicama (npr. Sinclair et al., 2005).

Istraživanje sprovedeno pre početka reforme u oblasti socijalne zaštite dece na alternativnom smeštaju (i sve veće deinstitucionalizacije) u Srbiji pruža dokaze da postoje razlike između dece koja su smeštena u institucije i dece u hraniteljskim porodicama (Krnjaić, 2002; Kuzmanović et al., 2002; Pešikan & Stepanović, 2002). U našoj sredini, međutim, izostaju nalazi koji bi pružili uvid u razlike između adolescenata iz opšte populacije i adolescenata na hraniteljstvu. Stoga je sproveden projekat usmeren ka sticanju znanja o dobrobiti adolescenata u Srbiji a posebno o dobrobiti adolescenata na porodičnom smeštaju kako bi se

\* Ovaj rad nastao je u okviru projekta „Hraniteljstvo i dobrobit adolescenata: Istraživanje za unapređenje politika i praksi“ koji je sproveden u partnerstvu UNICEF-a, Odeljenja za socijalni rad i socijalnu politiku Fakulteta političkih nauka i Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (tokom 2018. i 2019. godine).

\*\* Email: zkrnjaic@f.bg.ac.rs



stekla potrebna znanja radi unapređenja kvaliteta njihovog života i izgradnje i unapređivanja relevantnih politika.

U okviru navedenog sveobuhvatno postavljenog projekta nastao je i ovaj rad koji se bavi stručnim saradnicima zaposlenim u školama i njihovim viđenjem učenika iz hraniteljskih porodica. Cilj ovog rada je ispitati koje specifične probleme adolescenata iz hraniteljskih porodica u odnosu na probleme adolescenata koji žive u biološkim porodicama izdvajaju stručni saradnici kod učenika svoje škole.

**Metod.** U okviru projekta „Hraniteljstvo i dobrobit adolescenata: Istraživanje za unapređenje politika i praksi“ koji je sproveden u partnerstvu UNICEF-a, Odeljenja za socijalni rad i socijalnu politiku Fakulteta političkih nauka i Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta (tokom 2018. i 2019. godine) primenjen je konvergentni paralelni mešoviti metod (Piano & Creswell, 2015). Kvalitativni i kvantitativni tip istraživanja su primenjeni paralelno, a potom su spojeni tokom interpretacije kako bi se došlo do dubljeg razumevanja fenomena, i to primenom triangulacije za sistematizaciju i analizu različitih izvora informacija. Tim pri Fakultetu političkih nauka sproveo je kvalitativno istraživanje uz korišćenje intervjua i fokus grupa sa adolescentima koji odrastaju na porodičnom smeštaju i sa hraniteljima i stručnim saradnicima iz sistema socijalne zaštite.

Tim Instituta za psihologiju sproveo je kvantitativni deo istraživanja primenom baterije upitnika i skala za adolescente uzrasta od 14 do 19 godina, koji pohađaju više razrede osnovne škole i srednju školu (ukupno njih 1464, uključujući i adolescente iz hraniteljskih porodica). Obuhvaćeni su i stručni saradnici iz 16 izabranih škola koje po zvaničnoj evidenciji imaju najviše učenika na hraniteljstvu (3 osnovne i 13 srednjih stručnih škola). Stručni saradnici, psiholozi i pedagozi, imali su dvostruku ulogu, učestvovali su i kao ispitivači i kao ispitanici, organizovali su i sprovedli istraživanje sa učenicima u svojim školama i odgovarali su na upitnik.

Upitnik za stručne saradnike obuhvata: lične podatke o stručnom saradniku; podatke o školi u kojoj radi; procene o porodicama učenika; procene o učenju i vanškolskim aktivnostima učenika; i posebno procene o odnosu učenika iz hraniteljskih porodica sa nastavnicima i vršnjacima, kao i problemima koji su kod njih prisutniji u odnosu na ostale učenike. Za ovaj rad izdvojen je segment koji se odnosi na procene i doživljaj stručnih saradnika o specifičnim problemima učenika njihove škole koji žive u hraniteljskim porodicama.

**Rezultati.** Urađena je tematska analiza odgovora na pitanje otvorenog tipa o specifičnim problemima dece iz hraniteljskih porodica (Braun & Clarke, 2006). Induktivnim putem izdvojene su teme koje se odnose na: nesigurnost i potištenost; probleme sa porodicom (biološkom i hraniteljskom); probleme sa učenjem i koncentracijom; i probleme u ponašanju i nedostatak socijalnih veština; agresivnost/žrtve nasilja.

Odgovori najčešće sadrže više od jedne teme, ali dominantna tema je nesigurnost koja se jasno izdvaja u 7 odgovora a javlja se i u sklopu drugih problema, pre svega, u sklopu

potištenost, bezvoljnost, sklonost odustajanju, nedostatak vere u budućnost i "šta dalje posle škole".

Saradnici, potom izdvajaju probleme adolescenata sa porodicom, sa biološkom jer pate osećajući se odbačeno, a sa hraniteljskom izdvajaju svađe i probleme u prilagođavanju "smeta im njihova kontrola; duga adaptacija na novu sredinu (porodica, mesto, prebivalište, vršnjaci)"; "u periodu adolescencije teže se uklapaju u porodicu, tj teško im je da poštuju pravila". „U adolescenciji počnu pitanja i uglavnom pate zbog toga što su ih ostavili biološki roditelji“.

Posebna tema se odnosi na "probleme sa učenjem i koncentracijom". Ona uključuje i "neredovnost pohađanja nastave" i probleme kao što su "slabija motivacija za učenje, neistrajnost, potreba za stalnom podrškom i gratifikacijama".

Tema problemi u ponašanju obuhvata i nedostatak potrebnih socijalnih veština zbog kojih adolescenti na hraniteljstvu imaju teškoća u komunikaciji. U tom smislu ova tema obuhvata: "teže prilagođavanje na sredinu i poštovanje pravila", "nedostatak socijalnih veština", "nedostatak komunikacijskih veština", konfliktnost, svađe sa roditeljima, hraniteljima, vršnjacima.

Posebna tema je agresivnost i/ili žrtve nasilja. Dvoje saradnika kratko navode i da su deca ponekad agresivna i/ili da su žrtve nasilja.

Stručni saradnici u tri škole, naveli su, pak, da ne postoje specifični problemi dece na hraniteljstvu, i da ona ne zahtevaju nikakav poseban dodatni angažman, bar ne u posebno većoj meri nego što je to potrebno i ostaloj deci. Problemi učenika su uglavnom slični (imaju probleme sa učenjem i sa roditeljima/hraniteljima), a tamo gde ima razlika one idu u tom smeru da su deca iz hraniteljskih porodica nesigurnija i da imaju više problema sa vršnjacima.

**Zaključna diskusija sa implikacijama.** Stručni saradnici su obuhvaćeni sa pretpostavkom da imaju uvid u potrebe i položaj učenika i da su resurs i podrška nastavnicima koji rade sa adolescentima na hraniteljstvu u njihovoj školi. U ranijem istraživanju (Krnjaić, 2002), stručni saradnici iz timovima za decu bez roditeljskog staranja iskazali su najviše poverenja upravo u profesionalce koji rade sa decom u školi, učitelje, nastavnike i psihologa škole. Stručni saradnici su izabrani na osnovu zvaničnih podataka o tome u kojim školama u Srbiji ima najviše učenika iz hranieljskih porodica, tako da prvi nalaz govori da adolescenti na hraniteljstvu pohađaju manje popularne srednje uglavnom trogodišnje stručne škole.

Teme izdvojene kvalitativnom analizom specifičnih problema učenika iz hraniteljskih porodica koje su izdvojili stručni saradnici (Braun & Clarke, 2006; Vilig, 2016) koherentne su nalazima kvantitativnog dela ovog istraživanja kojim su obuhvaćeni adolescenti i nalazima na nivou celokupnog istraživanja kojim su obuhvaćeni i drugi stručnjaci i hranitelji (Krnjaić i Žegarac, 2019). Nesigurnost adolescenata na hraniteljstvu izdvaja se kao dominantna tema što je očekivano na osnovu teorije afektivnog vezivanja i u skladu sa nalazima istraživanja u drugim sredinama (Polovina, 2009; Sinclair et al., 2005). Sve ovo potvrđuje da je reč o osetljivoj grupi adolescenata kojima je potrebna posebna podrška.

Predstavljeni rezultati ugrađeni su u znanja generisana tokom istraživanja o dobrobiti adolescenata u Srbiji, sa fokusom na adolescente na hraniteljstvu, i preporuke za utemeljeno unapređenje porodičnog smeštaja i podršku u radu sa adolescentima. Preporuke koje se zasnivaju i na predstavljenim procenama i doživljajima stručnih saradnika se odnose, pre svega, na neophodno pružanje kontinuirane podrške deci i adolescentima na hraniteljstvu u savladavanju školskog gradiva (osiguranje funkcionalne pismenosti) i prevenciji odustajanja od školovanja i individualizovan pristup psihosocijalne razvojne podrške.

Ključne reči: *adolescenti, porodični/hraniteljski smeštaj, adolescenti na hraniteljskom smeštaju, dobrobit (well-being), stručni saradnici škola*



## Literatura

- Auerswald, C. L., Piatt, A. A., Mirzazadeh, A., & Unicef. (2017). Research with Disadvantaged, Vulnerable and/or Marginalized Adolescents. Innocenti Research Briefs – Methods 5. <https://www.unicef-irc.org/adolescentresearch-methods/>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1-28). Volume 1, New York: Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Krnjaić, Z. (2002). Stručni saradnici centara za socijalni rad –tim za decu bez roditeljskog staranja. U B. Kuzmanović (Ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (str. 137-173). Beograd: Institut za psihologiju i Save the Children UK.
- Kuzmanović, B. (Ur.) (2002). *Deca bez roditeljskog staranja*. Beograd: Institut za psihologiju i Save the Children UK.
- Pešikan, A., i Stepanović, I. (2002). Sistem brige o deci bez roditeljskog staranja – viđen očima dece. U B. Kuzmanović (Ur.), *Deca bez roditeljskog staranja* (str. 277-334). Beograd: Institut za psihologiju i Save the Children UK.
- Piano, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding Research: A Consumer Guide*. 2nd edition. Boston: Pearson Education, INC.
- Pitcher, D. (2002). Placement with grandparents: the issues for grandparents who care for their grandchildren. *Adoption and fostering* 26(1), 6-14.
- Polovina, N. (2009). *Osećajno vezivanje: teorija, istraživanja, praksa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sinclair, I., Baker, C., Wilson, K., & Gibbs, I. (2005). *Foster Children: Where They Go and How They Get On*. Jessica Kingsley: London.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio
- Žegarac, N., i Krnjaić, Z. (Ur.) (2019). *Hraniteljstvo i dobrobit adolescenata: Istraživanje za unapređenje politika i praksi*. Beograd: Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu.

# PODRŠKA PUTEM DRUŠTVENIH MREŽA IZ PERSPEKTIVE OSOBA OŠTEĆENOG SLUHA

**Aleksandra Marković\***

*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*

**Teorijski uvod.** Prema podacima Saveza gluvih i nagluvih Srbije, 1% stanovništva naše zemlje čine osobe koje su u potpunosti ili delimično bez sluha (Žižić i Jaslar, 2014). Reč je o heterogenoj populaciji, kako se i sam nedostatak sluha može sagledati u svetlu dva različita modela. Prvi model, model medicinski određene onesposobljenosti, gluvoću određuje kao patološko stanje sa naglaskom na nedostatak slušnog mehanizma (Žižić i Jaslar, 2014). Drugi model, društveno-kulturni, dovodi u pitanje shvatanje gluvoće kao invaliditeta, te se ističe mogućnost da je reč o socijalnom konstrukt (Groce, 1985), kako većina gluvih živi u svetu kreiranom od strane onih koji čuju. Prema ovom modelu, gluvoća se određuje kao kulturološki a ne audiološki termin (Žižić i Jaslar, 2014), te se govori o lingvističkom i kulturnom identitetu (Young & Temple, 2014). Iako je u populaciji moguće uočiti razlike u pogledu načina komunikacije, (Napier et al., 2013), ipak je dominantan modalitet znakovni jezik, čija je upotreba najčešće ograničena na zajednice gluvih. Iz tog razloga, gluva lica se suočavaju sa komunikacionim barijerama, te posledično i nedostatkom socijalne podrške u čujućem okruženju, pa čak i u okviru svojih čujućih porodica (Bone, 2018). Pored toga, manjak potrebne podrške se može javiti i u okviru zajednica gluvih, kako je gluvima teško da govore o psihološkim problemima sa drugim gluvim licima zbog straha od moguće kritike i potencijalnog isključenja iz grupe (Žižić i Jaslar, 2014). Socijalna podrška, koja uključuje kako emocionalne forme podrške koje proizilaze iz bliskih odnosa, tako i instrumentalne forme koje se odnose na praktičnu pomoć (Werner-Seidler et al., 2017), smatra se značajnom za mentalno zdravlje pojedinca (Jung et al., 2017), dok se socijalna izopštenost povezuje sa povećanjem rizika od razvijanja mentalnog poremećaja (Huxley & Thornicroft, 2003, prema Du Feu & Chovaz, 2014). Na kraju, društvene mreže kao interaktivni društveni mediji (Vasić, 2010), imaju potencijale u oblasti mentalnog zdravlja kako mogu obezbediti vrednu podršku za one koji se nalaze pod distresom (Shepherd et al., 2015). Povrh toga, društvene mreže imaju i komunikacione pogodnosti za gluva lica, one koje im ranije tehnologije nisu dopuštale, poput video poziva, što odgovara vizuelnosti znakovnog jezika (Valentine & Skelton, 2008).

**Metod.** Sprovedeno istraživanje je eksplorativnog tipa, bez unapred definisanih hipoteza, nastalo u pokušaju spajanja dveju nedovoljno istraženih oblasti, nedostatka socijalne podrške sa kojim se gluvi mogu suočavati i potencijala društvenih mreža u oblasti mentalnog zdravlja. Kada je reč o epistemološkoj poziciji, sam odabir može zavisi od opredeljenja za jedan od dva modela posmatranja nedostatka sluha, kako medicinski model uglavnom implicira

\* Email: [aleksandramarkpsih@gmail.com](mailto:aleksandramarkpsih@gmail.com)

zauzimanje pozitivističke pozicije, a društveno-kulturni poziciju socijalnog konstrukcionizma (Young & Temple, 2014). Iako je doneta odluka da se pitanje modela ostavi po strani, zbog novine kulturološkog modela za naše podneblje te nepostojanja jasnih razlika između njih, u fokusu se nalaze gluva lica čija je zajednica utemeljena na komunikaciji, odnosno, upotrebi znakovnog jezika čija su gramatička pravila drugačija od govornog, te je zauzeta pozicija socijalnog konstrukcionizma. Cilj ovog istraživanja je bolje razumevanje načina na koji osobe bez sluha konstruišu društvene mreže, odnosno, da li ih konstruišu kao način dolaženja do socijalne podrške od strane onih koji čuju, ali i drugih gluvih lica, kako bi se, u slučaju otkrivanja njihovih potencijala, mogle iskoristiti u svrhu poboljšanja njihovog mentalnog zdravlja. Uzorak je činilo ukupno sedam ispitanika, uzrasta između 40 i 66 godina, pripadnika nekliničke populacije. Svi učesnici studije su gluvi od rođenja i koriste kao maternji jezik srpski znakovni jezik. Kao osnovni vid prikupljanja podataka upotrebljen je polustrukturisani intervju, pri čemu su svi ispitanici intervjuisani na srpskom znakovnom jeziku u prisustvu tumača. Uzet je u obzir potencijalni uticaj socijalnog identiteta istraživača na ispitanike (Viligi, 2016), čujuće osobe koja predstavlja autsajdera u odnosu na kulturu (Higgins, 1979), odnosno, zajednicu gluvih, te je nepoverenje umanjeno samostalnim predstavljanjem istraživača koji je prethodno izučavao jezik geste i davanjem potrebnih informacija na znakovnom jeziku, uz kontrolu tumača. Kao metoda analize korišćena je tematska analiza.

**Rezultati.** Analizom dobijenog materijala izdvojeno je ukupno 5 tema koje su se ticale nedostatka socijalne podrške sa kojim se gluve osobe susreću, važnosti bilingvalnosti za dolaženje do iste, kao i značaja jedne od društvenih mreža, Facebook-a.

Prva izdvojena tema, „Glui su jednostavno takvi“, daje slikovit prikaz toga kako su pripadnici zajednice gluvih viđeni u ulozi resursa upravo iz pozicije članova iste. Iako se ne može govoriti o postojanju komunikacionih barijera, ispitanici navode da nisu skloni da dele probleme psihološke prirode sa drugim gluvima, kako ih vide kao nepodesne u toj ulozi, te ih opisuju kao preterano osetljive, nervozne i prosto “takve” da ne mogu da ih razumeju, pri čemu se stiče utisak da su prilično ubeđeni i u nepromenljivost toga.

Druga tema, „Svet zvuka i nerazumevanja“, ukazuje na nedostatak podrške u čujućem okruženju i to u različitim kontekstima – porodici u kojoj većina članova ne koristi gestove, na poslu gde najbliži saradnici čuju, u toku posete lekaru kome treba opisati simptome ili prilikom pokušaja da se objasne psihološki problemi. Čini se da nije reč samo o komunikacionoj barijeri, već i o nedostatku razumevanja gluvih, praćeno neutemeljenim uverenjima, poput toga da gluvi mogu i treba da kontrolišu jačinu svog glasa.

Treća tema „Glui stoicizam - mi smo se navikli“ se odnosi na pitanje kako se gluvi nose sa nedostatkom podrške, te se čini da je osnovna strategija „pomirenje“ sa datom situacijom što proizilazi iz viđenja iste kao nepromenljive. Kako je navedeno od strane jedne ispitanice, ono što preostaje je navikavanje na to da se osećaš tužno i boriš se sam jer ne postoji niko na koga je moguće osloniti se.

Tema „Važnost bilingvalnosti - put do podrške“ (sa podtemama: „Gluvi u preseku dva sveta“ i „Sa licencom ili bez, bilingvalnost je dar!“), se čini ključnom kada je reč o podršci, kako predstavlja svojevrsan most između dva sveta. Iako ovladavanje govornim jezikom gluvima može olakšati svakodnevno funkcionisanje, ipak nije dovoljno da ih ohrabri da sami traže pomoć, te treba obratiti posebnu pažnju na drugu mogućnost, odnosno, čujuće koji se opredele da ovladaju jezikom geste. Ispitanici su saglasni u pogledu njihove važnosti, te ih ističu kao glavne resurse koji mogu da ih razumeju i na neki način pomognu da ih i drugi čuju.

Kada je reč o društvenim mrežama, prva podtema, „Svi koristimo Facebook, ali...“, u okviru poslednje teme, „Uloga Facebook-a: loading“, govori o preferiranoj mreži, kako ispitanici nisu imali nedoumica koja im najviše odgovara. Kako su navodili, Facebook i Messenger, odgovaraju na zahteve vizuelne komunikacije gestovnog jezika. Druga podtema, „Mogućnosti koje Facebook pruža“, pak osvetljava važnost uloge koju ova mreža ima, sa akcentom na dva aspekta - komunikacije sa onim gluvima koji su prostorno udaljeni, što je važno zbog održavanja socijalne mreže, kao i informisanja pripadnika zajednice, kako se gluvi u potrazi za odgovorima na pitanja koja ih muče učlanjuju u grupe određene tematike.

**Diskusija.** Iako sve teme doprinose boljem razumevanju položaja gluvih, kao najvažnije su izdvojene „Važnost bilingvalnosti - put do podrške“ kao i poslednja, „Uloga Facebook-a: loading“, zbog obimnosti materijala, ali i relevantnosti za samo istraživačko pitanje, pri čemu obe imaju jasne praktične implikacije za dalji rad stručnog kadra sa gluvim licima. Pre svega, čini se da je uloga čujućih koji raspolažu znanjem znakovnog jezika izuzetno važna za gluva lica, ali ih nema u dovoljnom broju. Navedeni rezultat je posebno važan za psihološku praksu, kako većina stručnih lica ne raspolaže adekvatnim znanjem znakovnog jezika, te bi preporuka išla u pravcu uvođenja obuka srpskog znakovnog jezika za psihologe, kako bi lica bez sluha mogla da potraže stručnu pomoć. Kada je reč o društvenim mrežama, dobijeni nalazi govore o tome da gluva lica ne koriste navedene mreže za dobijanje podrške, odnosno, deljenje problema očekujući neku vrstu pomoći, kako su drugi gluvi okarakterisani kao neadekvatni u ulozi resursa u onlajn, ali i oflajn svetu, pri čemu se komunikacione barijere sa čujućima ne mogu otkloniti na ovaj način. Ipak, društvene mreže nisu lišene uloge, kako gluvi putem njih, odnosno, učlanjenjem u onlajn grupe koje se tiču određenih tema, dolaze do odgovora na pitanja koja ih interesuju, te tu pronalaze ono što im je potrebno. Ovaj potencijal društvenih mreža nije zanemarljiv, te bi se mogao iskoristiti u oblasti mentalnog zdravlja pravljenjem grupa posvećenih tematici mentalnog zdravlja, psihološkim problemima, načinima traženja pomoći i stručnim licima, što bi pomoglo u prevazilaženju postojećih barijera u pružanju podrške.

Ključne reči: *populacija gluvih, društvene mreže, nedostatak socijalne podrške, mentalno zdravlje, tematska analiza*



## Literatura

- Bone, T. A. (2018). No one is listening: members of the Deaf community share their depression narratives. *Social work in Mental Health, 17*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/15332985.2018.1498045>
- Du Feu, M., & Chovaz, C. (2014). *Mental Health and deafness*. Oxford: Oxford University Press.
- Groce, N. E. (1985). *Everyone here spoke sign language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Higgins, P. C. (1979). Outsider in a hearing world the deaf community. *Urban life, 8*(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/089124167900800101>
- Jung, H., von Sternberg, K., & Davis, K. (2017). The impact of mental health literacy, stigma, and social support on attitudes toward mental health help-seekin. *International Journal of Mental Health Promotion, 19*(5), 252-267. <https://doi.org/10.1080/14623730.2017.1345687>
- Napier, J., McKee, R., & Goswell, D. (2013). *Prevođenje sa znakovnog i na znakovni jezik*. Beograd: Asocijacija tumača kodeksa srpskog znakovnog jezika.
- Shepherd, A., Sanders, C., Doyle, M., & Shaw, J. (2015). Using social media for support and feedback by mental health service users: thematic analysis of a Twitter conversation. *MBC Psychiatry, 15*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0408-y>
- Valentine, G., & Skelton, T. (2008). Changing spaces: the role of Internet in shaping Deaf geographies. *Social & Cultural Geography, 9*(5), 469-485. <https://doi.org/10.1080/14649360802175691>
- Vasić, M. (2010). *Uticaj društvenih mreža Interneta na društvo*. (Master rad). Univerzitet u Beogradu: Filološki fakultet.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Werner-Seidler, A., Afzali, M. H., Chapman, C., Sunderland, M., & Slade, T. (2017) The relationship between social support networks and depression in the 2007 National Survey of Mental Health and Well-being. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 52*(12), 1463-1473. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1440-7>
- Young, A., & Temple, B. (2014). *Approaches to social research: The case of Deaf studies*. New York: Oxford University Press.
- Žižić, D., i Jaslar, D. (2014). *Smernice za rad sa gluvim i nagluvim licima*. Beograd: Gradska organizacija gluvih Beograda.





INDEKS  
AUTORA



---

**A**

**Adler, A.** 20  
**Allen, M.** 78  
**Allen, S. M.** 126  
**Alvargonzález, D.** 45  
**American Psychological Association**  
9 – 11  
**Anyon, J.** 106  
**Apple, M. W.** 106  
**Aries, E.** 108  
**Arnett, J. J.** 136  
**Athanasidou, M. S.** 70  
**Auerswald, C. L.** 150

**B**

**Bačević, J.** 132  
**Bahtin, M.** 18, 79  
**Bakhtin, M. M.** 101  
**Bamberg, M. G.** 79  
**Banks, J.** 109, 145  
**Barber, R.** 23  
**Barbeta-Viñas, M.** 122  
**Barry, J.** 145  
**Bartlett, L.** 101  
**Bayrakli, H.** 85, 87  
**Becker-Leckrone, M.** 85  
**Ben-Arieh, A.** 153  
**Benesh, E. C.** 28  
**Benneworth, P.** 28, 30  
**Bernstajn, B.** 106  
**Bettie, J.** 106, 107, 108  
**Blagojević, M.** 28  
**Bluck, S.** 79  
**Bogle, K. A.** 132  
**Bone, T. A.** 154  
**Bowles, S.** 106

**Braden, J. P.** 70  
**Brantlinger, A.** 107, 108  
**Braun, V.** 55, 115, 133, 140, 151, 152  
**Breneselović L.** 65  
**Bridle, H.** 28  
**Brody, N.** 69  
**Brown, P.** 101  
**Bruner, J. S.** 79  
**Buften, S.** 108  
**Burdije, P.** 107  
**Burns, M.** 53  
**Burnworth M.** 65  
**Burrell, G.** 92  
**Byrne P. C.** 65

**C**

**Cano, T.** 122  
**Carnoy, M.** 106, 107  
**Casella, R.** 107  
**Cha, S. E.** 122  
**Chen, X.** 54  
**Chivers, B. R.** 114  
**Choi, B. C. K.** 28, 44, 45  
**Chovaz, C.** 154  
**Chung, H.** 114  
**Clark, T.A.** 54  
**Clarke, V.** 55, 115, 133, 140, 151, 152  
**Cohen, L.** 92  
**Connolly, J.** 121, 137  
**Craig, L.** 122  
**Crawford, J.** 23, 25  
**Creswell, J. W.** 92, 93, 151  
**Crook, S.** 114  
**Crowley, U.** 12, 14, 15  
**Crowther, J.** 30  
**Currier, D. M.** 136

---

**Ć**

**Ćirić, J.** 65

**D**

**Daiute, C.** 101 – 103

**Dance, L. J.** 107

**Daniel, D. B.** 50

**Danziger, K.** 9

**Davies, B.** 20, 79

**Davis, S. M.** 69, 70

**De Fina, A.** 101

**Debord, G.** 45, 46

**Denham, S. A.** 123

**Dimitriadis, G.** 107

**Divjak, K.** 99

**Dobson, A.** 145

**Drajfus, H. L.** 12 – 15

**Du Feu, M.** 154

**Durante, F.** 30

**Dž**

**Džinović, V.** 19, 79

**Đ**

**Đorđević, M.** 123

**E**

**Eastlick Kushner, K.** 118

**El Sawi, G.** 97

**Elden, S.** 12, 13

**Erikson, E. H.** 18, 79

**Erlandson, D. A.** 86

**Esping-Andersen, G.** 122

**EURORDIS** 64

**F**

**Fields-Smith, C.** 107

**Fiese, B.** 122

**Fine, M.** 107 – 109

**Fiske, S. T.** 30

**Fjær, E. G.** 132

**Fleiss, J. L.** 86

**Flivbjerg, B.** 85

**Fontanesi, L.** 114

**Forrest, C. B.** 65

**Foucault, M.** 13, 18 – 20, 30, 46

**Fox, M. F.** 28

**Freeman, D.** 140, 143

**Freire, P.** 109

**Fuko, M.** 12 – 15, 18, 79

**G**

**Galen, J.** 107

**Garcia, J. R.** 132

**Gardner, H.** 70

**Gauthier, A. H.** 122

**Geertz, C.** 18

**Georgakopoulou, A.** 101

**Gergen, K. J.** 18, 79

**Gericke, N.** 145

**Gevirc, Š.** 106

**Gibbons, M.** 33

**Gibson, M. A.** 107

**Gintis, H.** 106

**Giroux, G.** 106, 109

**Global Young Academy** 28

**Goastellec, G.** 28, 30

**Gofman, E.** 33

**Gojkov, G.** 92

**Gorard, S.** 90

**Gramši, A.** 85

**Grant, C. A.** 107

---

**Grbich, C.** 44  
**Greene, M.** 109  
**Groce, N. E.** 154  
**Guba, E. G.** 86-87, 92  
**Guest, G.** 50  
**Gutvajn, N.** 79

## H

**Habermas, J.** 85  
**Habermas, T.** 79  
**Haddad, S.** 12  
**Hallfredsdóttir, S.** 145  
**Hamm, R.** 23, 25  
**Hammond, C. A.** 46  
**Harding, S.** 23  
**Harré, R.** 18, 20, 79  
**Harris, J.** 86  
**Hatt, B.** 107  
**Haug, F.** 22 – 24  
**Hawkins, A. J.** 125  
**Hayes, K. A.** 132, 136  
**Helms, J. E.** 70-71  
**Hermans, H. J. M.** 18, 79  
**Hernández-Hernández, F.** 85  
**Hill, C.** 28  
**Holowinsky, I. Z.** 70  
**Hooks, B.** 109  
**Hoppe, R.** 101  
**House of Commons, Science and Technology Committee** 28  
**Howe, M. J. A.** 70

## I

**Ignjatović, A.** 70  
**Ilić Rajković A.** 59  
**Ivić, I.** 50, 53

## J

**James, W.** 18  
**Janko, T.** 58 – 59  
**Jarić, I.** 64  
**Jaslar, D.** 154  
**Joffe, H.** 115  
**Jongbloed, B. W.** 28, 30  
**Jung, H.** 154

## K

**Kamphaus, R. D.** 70  
**Kaufman, J. S.** 23  
**Keane, E.** 108  
**Kelly, G. A.** 20, 79  
**Kempen, H. J. G.** 18  
**Khan, S. R.** 107  
**King, V.** 122  
**Kirin, S.** 54  
**Kivunja, C.** 92, 94  
**Knecht, P.** 58 – 59  
**Kodžopeljić, J.** 122  
**Koludrović, M.** 97, 98  
**Koopman, C.** 12  
**Kopecký, M.** 30  
**Kovač-Cerović, T.** 104  
**Kovačević I.** 65  
**Kovacs Cerovic, T.** 101 – 103  
**Koyama, J.** 107  
**Krajnc, A.** 97  
**Krajnović D.** 64  
**Krib, A.** 106  
**Krnel, D.** 145  
**Krnjaić, Z.** 150, 152  
**Kuckartz, U.** 55  
**Kuyini, A.** 92, 94  
**Kuzmanović, B.** 150

---

**L**

**Ladson-Billings, G.** 109  
**Lajtman, K.** 132  
**Langdrige, D.** 118  
**Lange, E. A.** 146  
**Lather, P.** 92, 94  
**Leech, N. L.** 87  
**Levin, H.** 106, 107  
**Levitt, H. M.** 9 – 11  
**Lewins, A.** 73  
**Lincoln, Y. S.** 86, 87, 92  
**Lindebaum, D.** 71  
**Locke, J.** 18  
**Lupton, R.** 107  
**Luzzatto, L.** 65  
**Lynch, K.** 108

**M**

**MacCann, C.** 71  
**Mahamud, K.** 58, 59  
**Mahony, P.** 108  
**Major, B.** 33  
**Maksimović, J. Ž.** 54  
**Mandić, D.** 54  
**Marchetti, D.** 114  
**Marinković, D.** 13  
**Marinković, L.** 122  
**Maruna, M.** 39  
**Matejević, M.** 123  
**Matović, M.** 60  
**Mayer, J. D.** 71  
**McAdams, D. P.** 18, 79  
**McLeod, J.** 107  
**McGee Banks, C.** 109  
**McGregor, S. L. T.** 33  
**McRobbie, A.** 108  
**Mertkan, S.** 85, 87

---

**Meyers, J.** 70  
**Mićić, K.** 103  
**Mihić, I.** 122  
**Milenković, M.** 64 – 65  
**Milovanović Rodić, D.** 39  
**Mindell, J. A.** 123  
**Moore, M.** 28  
**Moore, M. G.** 54  
**Morgan, G.** 92  
**Mullan, K.** 122

**N**

**Naglič, S.** 145  
**Napier, J.** 154  
**Nelson, K.** 79  
**Németh, B.** 38  
**Neumann-Böhme, S.** 143  
**Nicolescu, B.** 47  
**Noblit, G.** 107  
**NORBS** 64 – 66

**O**

**O’Riordan, C.** 108  
**O’Donnell, M.** 107  
**Oakes, J.** 107  
**Ochsner, M.** 65  
**OECD** 101  
**Olafsdottir, H.** 118  
**O’Laughlin, E. M.** 118  
**Olson, K. R.** 128  
**Onwuegbuzie, A. J.** 87  
**Onyx, J.** 22  
**Orlovic Lovren, V.** 39  
**Osmanović, J. S.** 54

---

**P**

**Pak, A. W.** 28, 44, 45  
**Paseron, Ž. K.** 107  
**Patton, M. Q.** 9, 102  
**Paul, E. L.** 132, 136  
**Pavlović, J.** 19  
**Pažur Aničić, K.** 99  
**Pearce, W.** 64  
**Pease, B.** 30  
**Pekari, G.** 28, 30  
**Pešikan, A.** 150  
**Piano, V. L.** 151  
**Pogue, K.** 140  
**Pollard, A.** 106  
**Polovina, N.** 150, 152  
**Popadić, D.** 50  
**Popović, K.** 38  
**Procter, H.** 19

**R**

**Rabinov, P.** 12 – 15  
**Radulović, M.** 109  
**Rafajac, B.** 146  
**Randolph, H. E.** 140  
**Reay, D.** 107 – 108  
**Reiber, C.** 132  
**Ricer, Dž.** 85  
**Ristić, D.** 13  
**Ristić, M.** 54  
**Roberts, R. D.** 71  
**Robles, R.** 128  
**Rogers, C. R.** 18  
**Rončević, N.** 146  
**Rychen, D. S.** 85

---

**S**

**Sagheb-Tehrani, M.** 54  
**Salganik, L. H.** 85  
**Sampson, E. E.** 18  
**Sancho-Gil, J. M.** 85  
**Savage, M.** 28, 30  
**Schulz, W.** 145  
**Seider, M.** 108  
**Sekulić-Majurec, A.** 92, 94  
**Senić Ružić, M.** 59  
**Sharpe, S.** 107  
**Shepherd, A.** 154  
**Shulman, S.** 136  
**Sibberns, H.** 145  
**Silver, C.** 73  
**Simić, N.** 28  
**Sjeničić, M.** 74  
**Skelton, T.** 154  
**Sleeter, C. E.** 107  
**Small, J.** 22  
**Smith, J. A.** 128  
**Smyth, J.** 106  
**Sobolewski, J. M.** 122  
**Song, Y. J.** 122  
**Sonnert, G.** 28  
**Sørensen, N. O.** 118  
**Sparrow, S. S.** 69, 70  
**Stepanović, I.** 150  
**Stephenson, N.** 22  
**Stinson, R. D.** 132  
**Stojnov, D.** 19  
**Strawson, P. F.** 19  
**Sun, A.** 54  
**Svanberg, A. S.** 118  
**Swartz, E.** 30

---

**T**

**Tashakkori, A.** 92  
**Taylor, C.** 92  
**Teddlie, C.** 92  
**Temple, B.** 154, 155  
**Thompson, M. M.** 54  
**Thunstrom, L.** 143  
**Tomanović, S.** 109  
**Tomanović-Mihajlović, S.** 109  
**Trier, J.** 46  
**Tyson, K.** 107

**U**

**UNESCO** 38, 101, 145

**V**

**Valentine, G.** 154  
**Van Horne, S.** 50  
**Vasić, M.** 154  
**Velš, V.** 85  
**Ven, P.** 14  
**Verduin, J.R.** 54  
**Vieira, J. M.** 114  
**Vigotski, L. S.** 79  
**Vilig, K.** 14, 29, 51, 140, 152, 155  
**Vlada Srbije** 64  
**Vračar, S.** 103  
**Vukićević, J.** 132

**W**

**Wahlstrom, D.** 70  
**Wals, A. E.** 145, 146  
**Wasserman, J. D.** 69  
**Weis, L.** 107 – 109  
**Werner-Seidler, A.** 154  
**Whitty, G.** 106  
**Willis, P.** 106 – 108  
**Wolin, S. J.** 122  
**Wong, M. S.** 122  
**Woody, W. D.** 50  
**Wolf, N. H.** 73

**Y**

**Yates, L.** 107  
**Young, A.** 154, 155  
**Young, M. F. D.** 106

**Z**

**Zmroczek, C.** 107  
**Zhang, Y. J.** 65  
**Zhao, S.** 122

**Ž**

**Žegarac, N.** 152  
**Žižić, D.** 154





**ZBORNİK SAOPŠTENJA**  
XXVI naučna konferencija  
„Pedagoška istraživanja i školska praksa“  
**KVALITATIVNA ISTRAŽIVANJA KROZ DISCIPLINE I KONTEKSTE:**  
**OSMIŠLJAVANJE SLIČNOSTI I RAZLIKA**

*Izdavači*

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd  
Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu, Beograd

*Za izdavača*

Nikoleta Gutvajn  
Ivana Stepanović Ilić

*Urednici*

Vladimir Džinović  
Tijana Nikitović

*Tehnički urednik*

Tijana Nikitović

*Tiraž*

100

*Dizajn korica*

Vlada Polić

*Grafička obrada*

Branko Cvetić

**Štampa**

Kuća štampe plus

ISBN 978-86-7447-154-8

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014:316(082)

37.01/.02(082)

316.356.2:37.013.42(082)

НАУЧНА конференција "Педагошка истраживања и школска пракса" (26 ; 2021 ; Србија)

Kvalitativna istraživanja kroz discipline i kontekste: osmišljavanje sličnosti i razlika  
[Elektronski izvor] : зборник саопштења / XXVI научна конференција "Педагошка  
истраживања и школска пракса", 12. и 13. mart 2021, Srbija. ; urednici Vladimir Džinović,  
Tijana Nikitović ; [organizatori skupa Institut za pedagoška istraživanja, Institut za  
psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu]. - Београд : Institut za pedagoška istraživanja,  
2021 (Beograd : Kuća štampe plus). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistemski zahtevi : Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 100. -

Napomene i bibliografske reference uz radove. - Bibliografija uz svaki rad. - Registar.

ISBN 978-86-7447-154-8

а) Образовање -- Социолошки аспект -- Зборници б) Образовање -  
- Интердисциплинарни приступ -- Зборници в) Педагошка истраживања -  
- Зборници г) Породица -- Друштво -- Зборници

COBISS.SR-ID 34712585



ISBN 978-86-7447-154-8