



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 54 • Број 2 • Децембар 2022 • 223–240
УДК 159.923.2.072-057.875(497.4);
37.018.43(497.4)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202223D>
Оригинални научни рад

САМОПРОЦЕНА ОТПОРНОСТИ БУДУЋИХ ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА У КРИЗНИМ СИТУАЦИЈАМА*

Кармен Дрљић**

Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Копер, Словенија

АПСТРАКТ

Будући просветни радници ће се током својих каријера суочити са различитим изазовима који ће захтевати отпоран одговор, а пандемија COVID-19 је само један од многих. С тим у вези, желели смо да сазнамо како студенти, будући просветни радници, процењују сопствене заштитне факторе отпорности, у каквом су они међусобном односу и који од њих имају централну улогу. У истраживању је учествовало 249 студената који су попунили анонимни упитник вршећи самопроцену дванаест заштитних фактора отпорности. Користили смо Пирсонов коефицијент корелације да бисмо утврдили корелацију између фактора отпорности и установили мрежу њихове међусобне повезаности. Резултати су показали да понашање усредсређено на решења (које је повезано са способношћу идентификовања изазова) има централну улогу у отпорности студената. Претпоставили смо да би један заштитни фактор могао да допринесе стварању нових заштитних фактора (нпр. усредсређеност на идентификовање изазова је у корелацији са усредсређеношћу на проналажење решења за њих коришћењем креативних приступа, доживљавањем компетентности и успеха и оријентацијом ка учењу током целог живота). Међутим, ту претпоставку требало би даље истражити.

Кључне речи:

студенти, будући просветни радници, отпорност, заштитни фактори, изазовни услови.

* Напомена. Финансирање овог рада је подржала је Истраживачка агенција Словеније [J5-3099].

** E-mail: karmen.drljic@upr.si

■ УВОД

Пандемија COVID-19 представља неуобичајену ситуацију која је створила не-обичне околности са којима је читав свет морао да се суочи истовремено. Захтевни услови створени под таквим околностима последично су продрли далеко унутар различитих аспеката нашег друштвеног живота. Област образовања је такође стављена на пробу и то од предшколског до високог образовања. Под таквим околностима проактиван став студената, будућих просветних радника, је изузетно важан јер су они били принуђени да се, мање или више ефикасно, прилагоде различитим наставним приступима (нпр. Lei & Medwell, 2021; Piccolo, Livers & Tipton, 2021; Zilka, 2021). С друге стране, пандемија изазавана поменути вирусом представља само једну од потенцијално напорних ситуација које изискују да се наставно особље понаша проактивно, флексибилно, адаптивно и одрживо, тј. отпорно. У теорији је отпорност дефинисана као психосоцијални конструкт који је изражен у психолошком и социјалном функционисању појединца. Последично, заштитни фактори који представљају градивне елементе отпорности појединца такође се деле на спољашње и унутрашње (Masten & Wright, 2009). У различитим студијама анализирана је отпорност будућих просветних радника, посебно наставника (нпр. Castro, Kelly & Shih, 2010; Gu & Day, 2013; Mansfield, Beltman, Broadly & Weatherby-Fell, 2016; Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012). Дефинисана је као динамички конструкт који наглашава начин на који просветни радник ради унутар контекста образовног процеса и рада, док истовремено изражава његову способност да се избори са ситуацијама које су препознате као изазовне (Gu & Day, 2013). Отпорност просветних радника такође се може разумети као мултидимензионални конструкт, који се, како тврде поједини аутори (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012), састоји од четири кључне међусобно испреpletене димензије, а то су: професионална, емоционална, мотивациона и друштвена. Заmrшена мрежа поменутих димензија, тј. ресурса отпорности, у комбинацији са коришћењем конкретних стратегија, чини отпоран одговор (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell & Broadly, 2016). Отпорност је такође сталан процес који траје током целог живота и резултат је интеракција различитих (проактивних) фактора унутар одређеног контекста који се не могу унапред предвидети, нити се њихов утицај на појединца може променити. С друге стране, отпорност такође подразумева конкретну употребу различитих стратегија које наставно особље примењује када је суочено са изазовом и његовим могућим негативним ефектима (Castro, Kelly & Shih, 2010).

Заштитни фактори отпорности, као интегрални део личности просветних радника, могу бити повезани са социоемоционалним аспектима деловања, који укључују способност одржавања усредсређености на будућност или оптимизи-

стичан поглед на догађаје, способност излагања на крај са проблемима, критичко мишљење и флексибилност, прилагодљивост и проактивност (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Benders & Jackson, 2012; Ee & Chang, 2010; Tait, 2008). Упоредо са овим је њихова способност да се повежу и допру до других, истовремено одржавајући стабилне међуљудске односе, успостављајући продуктивну међуљудску комуникацију и бивајући способни за емпатију према другима (Bobek, 2002; Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell & Broadly, 2016). Ти фактори се схватају као унутрашњи, будући да потичу од појединца. Спољашњи заштитни фактори дефинисани су као различите компоненте друштвеног окружења наставног особља. Ти фактори се односе на породицу и њену подршку, образовне установе са којима су наставници повезани, заједницу итд. (Bernshausen & Cunningham, 2001; Castro, Kelly & Shih, 2010; Knight, 2007). Заштитни фактори (и спољашњи и унутрашњи) имају две главне улоге: (1) поништавање утицаја фактора ризика, да би се зауставиле негативне реакције покренуте у тешким околностима по појединца и (2) стварање ситуације у којој просветни радници могу да одрже своје самопоуздање и да себе доживе као ефикасне, што им омогућава да прихвате нове изазове (Rutter, 1987). У потоњој улози препознајемо такозвани мултипликациони ефекат отпорног деловања (Fredrikson, 2004). Заштитни фактори отпорности, као што су хумор, креативно истраживање, опуштање и оптимистично размишљање, подстицање позитивних емоција (радост, заинтересованост, задовољство и нада) циклично доприносе изградњи отпорности (ibid.). Способност стварања и одржавања реципроцитета у односима у којима се сваки учесник развија је такође изузетно значајна када говоримо о изграђивању отпорности. Та врста развоја могућа је јер изискује дијалог и међусобно поверење. На тај начин је успостављање дијалога са циљем стварања конструктивне повезаности са другим антоним самопоуздања које је окренуто само према појединцу и његовој добробити (Jordan, 2013).

Отпорност будућих просветних радника, слично као и код отпорности активних просветних радника, дефинисана је као процес који траје током целог живота, и непрестано се мења, и почиње у периоду почетног образовања и резултат је различитих интеракција између студената и других значајних људи унутар контекста учења у установама високог образовања. Изражена је њиховим капацитетом да делују и одговоре, потом мотивацијом, посвећеношћу одабраној професији, задовољством њоме, заједничким учењем и управљањем великим очекивањима (Drljić, Štemberger & Kiswarday, 2019). Наставник у високом образовању има главну улогу у изграђивању отпорности студената, будућих просветних радника (студената), у процесу почетног образовања. Наиме, у оквиру студијског процеса, потоњи ствара услове за пружање вршњачке подршке и прилике за стицање стручних вештина и развој стручно подржаних мишљења (Le Cornue, 2009), која студентима омогућавају да аутономно делују. Кључне вештине свакако подразумевају способност прилагођавања, што се не

може разумети у смислу пасивног стања – напротив, може се разумети као проактивно понашање појединца. Развој способности проактивног понашања заснован је на њиховом дубоком разумевању педагошке дисциплине. Различити облици проактивног понашања могу се такође идентификовати у способности студента да потражи подршку у свом окружењу (нпр. колеге са студија, ментори, наставници у високом образовању и административни радници) (Paquette & Rieg, 2016). Заштитни фактори отпорности студената деле се на: (1) личне и професионалне карактеристике; (2) друштвену контекстуалну подршку и (3) конструктивни приступ изазовима (Drljić, Štemberger & Kiswarday, 2019). Заштитни фактори личних и професионалних карактеристика комбинују и личне и професионалне аспекте живота просветног радника и одражавају се у његовој способности да одржава равнотежу између њих (Gu & Day, 2007; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Mansfield *et al.*, 2016; Tait, 2008). Социоемоционалне компетенције (Ee & Chang, 2010), смисао за хумор (Bobek 2002) и општа добробит (Mansfield *et al.*, 2016), као личне карактеристике просветних радника, омогућавају им да овладају захтевима педагошке професије. Поред тога, професионални квалитети, као што је мотивација за њихову професију (Beltman *et al.*, 2011), посвећеност њој (Gu & Day, 2013; Mansfield *et al.*, 2016), искуство повезаности са професионалним идентитетом (Gu & Day, 2013) и способност заузимања рефлексивног приступа према сопственом раду (Sumsion & Patterson, 2004) подстичу рефлексивно разумевање њихове улоге да побољшају свој (будући) професионални учинак. Друштвено-контекстуална подршка или заштитни фактори смештени у друштвеном окружењу студената такође доприносе њиховим професионалним активностима. Посматрајући у контексту почетног образовања, значајан извор подршке представља наставник у високом образовању (Beltman *et al.*, 2011; Bobek, 2002; Le Cornu, 2009; Sumsion & Patterson, 2004). Наставници у високом образовању имају улогу повезивања студената у заједницу учења унутар које се могу створити различити погледи на учење, наставу, наставничку професију, као и улога (будућих) просветних радника (Benders & Jackson, 2012; Le Cornu, 2009;). Сарадња и дискусија са другима, између осталог, омогућавају студентима да изграде конструктивне приступе изазовима развијањем способности да формулишу експертски подржане аргументе и да доносе аутономне одлуке (Sumsion & Patterson, 2004). На тај начин они такође развијају способност да делују проактивно у условима који су препознати као изазовни (Benders & Jackson, 2012; Bowles & Arnpur, 2016; Klusman *et al.*, 2008; Mansfield *et al.*, 2016), и последично, студент добија осећај да мења ток догађаја путем свог проактивног понашања (Bernshausen & Cunningham, 2001; Bobek, 2002), бар на микронивоу (појединац, одељење, школа), ако не на макронивоу (образовна политика државе).

Будући да је отпорност појединца изражена под околностима које се сматрају изазовним, били смо заинтересовани за начине на које је отпорност била изражена код студената током пандемије.

*Отпорност код студената, будућих просветних радника,
у изазовним условима*

Отпорни одговори предвиђају се у ситуацији коју појединци сматрају изазовним и изражени су у њиховој способности да се суоче са тешкоћама, што даље унапређује лични и професионални развој (Gu & Day, 2007; Mansfield *et al.*, 2016). У том смислу, пандемија COVID-19 и са њом повезане околности могу се разумети као изазовна ситуација која утиче на спровођење образовног процеса и на тај начин подстиче студенте да развију одговор који је у најбољем случају отпоран. Изазовни услови из перспективе отпорности стога представљају прилику за властити интегрисани развој појединца. Истовремено је веома битно доживљавање позитивних емоција. Просветни радници који доживљавају позитивне емоције такође су отпорнији у поређењу са својим колегама који такве емоције доживљавају у мањој мери (Gloria, Faulk & Steinhardt, 2013). Слично томе, може се закључити да се ово такође односи на студенте. Друштвене околности проузроковане поменутом пандемијом су, последично, имале дубок утицај на њихову добробит. Студије наводе да су се они суочили са приликама и изазовима повезаним и са студијским процесом (Lei & Medwell, 2021; Piccolo, Liversin & Tipton, 2021; Zilka, 2021) и са имплементацијом практичне обуке (Hill, 2021; Jin, 2022; Piccolo, Livers & Tipton, 2021).

Студијски програми у педагошким областима обично обухватају практичну обуку јер она представља прилику за стицање компетенција које су углавном јасно дефинисане услед регулативе педагошке професије. Током пандемије је практична обука често била реализована на даљину. Имплементирање практичне обуке на даљину, за коју студенти и установе високог образовања нису били унапред припремљени је, међутим, студентима ускратила искуство. Одсуство или смањење могућности за спровођење процеса учења и његовог посматрања уживо утицало је на способност студената да развијају и унапређују своје компетенције. Током своје практичне обуке они су се суочили са различитим изазовима, као што је прилагођавање процеса учења ученицима са посебним потребама и потешкоћама у учењу, узимајући у обзир социокултурно порекло ученика и тиме обезбеђујући једнаке прилике за учење, као и одржавајући дисциплину и мотивацију за рад (Hill, 2021). Са сличним изазовима суочили су се студенти који су се, у оквиру своје практичне обуке на даљину, сусрели са смањеном пажњом деце и немогућношћу пружања постепене подршке у процесу учења (Jin, 2022). С друге стране, то искуство их је охрабрило да развију

флексибилност и прилагодљивост у непредвидивим околностима јер су били приморани да потраже другачије стратегије решавања проблема. Морали су да покажу виши степен стрпљења према деци и доследније су примењивали приступе у чијем средишту су деца јер су она била у стању да прикажу научене вештине помоћу ИКТ-а. На тај начин су приказали своју отпорност (Jin, 2022). Принудна употреба ИКТ-а била је важна због стицања таквих компетенција јер, иако су студенти генерално опредељени у корист употребе ИКТ-а, мање су вични њиховој стварној примени (Štemberger & Čotar Konrad, 2021). Такође, можемо да препознамо неке предности реализовања практичне обуке, на пример, прилику за учење и јачање разумевања значаја сарадње, унапређену посвећеност наставничкој професији, вољу за прилагођавањем новим околностима и развијањем педагошких компетенција (Piccolo, Livers & Tipton, 2021). Можемо да закључимо да су те предности заправо фактори које смо навели раније, а који доприносе изградњи отпорности. Примена практичне обуке на даљину такође је омогућила студентима да изграде нове скупове вештина (нпр., приступе учењу помоћу ИКТ-а). С друге стране, студенти су можда били лишени конкретног практичног искуства, посебно када није било могуће реализовати практичну обуку на даљину или у личном контакту. Такође су морали да се суоче са измењеном улогом, која је примарно била усмерена ка пружању „пуке” подршке ђацима (одговарање на питања, давање мотивације за рад), али не у образовном процесу и настави (Piccolo, Livers & Tipton, 2021).

Реализовање учења на даљину, посебно када се радило о опонашању приступа кроз лични контакт, додатно је оптеретило студенте до тачке у којој су искусили такозвани замор који је узроковао Zoom (Zilka, 2021). Истовремено, оно је представљало прилику за развијање и унапређивање сарадње и учења уз сарадњу (Lei & Medwell, 2021). Успостављање и одржавање комуникације путем форума, тј. на даљину студентима је омогућило лакши рад (Zilka, 2021), што показује изванредан значај сарадње и учествовања у процесу прилагођавања измењеним или ванредним околностима. Учествојући у овом процесу, студенти развијају значајне професионалне вештине, као што је способност да дискутују о различитим професионалним гледиштима и приступима, способност рефлексije о свом професионалном развоју (ibid.) и, индиректно, да изграде отпорност. Значај сарадње између студената у смислу изграђивања њихове отпорности размотрен је претходно (види Jordan, 2013; Le Cornue, 2009. итд.) Поред сарадње, искуство друштвене подршке њихових породица, наставника у високом образовању и вршњака током пандемије COVID-19 (Permatasari, Ashar & Ismail, 2021) такође има изузетно значајну улогу у отпорности студентата.

Циљеви студије

Током пандемије COVID-19 отпорност студената се показала веома значајном (Jin, 2022; Piccolo, Livers & Tipton, 2021). Екстремне околности су истовремено ограничавале (npr. Jin, 2022) и подизале (нпр. Piccolo, Livers & Tipton, 2021) процес унапређивања педагошких компетенција на виши ниво. На основу анализе неких чланака, идентификовали смо и (1) личне и професионалне карактеристике (нпр. унапређену посвећеност наставничкој професији), (2) друштвено-контекстуалну подршку (нпр. друштвена интеграција, искуство подршке из окружења) и (3) конструктивне приступе изазовима (нпр. способност прилагођавања и флексибилности), као кључне заштитне факторе у изграђивању отпорности код студената током пандемије заразне болести изазване вирусом COVID-19. Они се, међутим, не разликују од заштитних фактора о којима говори литература пре ове пандемије (нпр. Gu & Day, 2013; Mansfield, *et al.*, 2016). Стога смо били заинтересовани да установимо како су студенти, уопштено посматрано, процењивали своје заштитне факторе отпорности и који заштитни фактори су сматрани релевантнијим у поређењу са другима. Наш циљ је такође био да сазнамо како су поједини заштитни фактори отпорности међусобно повезани и који од њих имају кључну улогу у отпорности код студената.

■ МЕТОД

Узорак

Узорак се састојао од 249 студената основних и мастер студија¹ са сва три државна универзитета у Словенији (Универзитет у Љубљани, Универзитет у Марибору, Универзитет у Приморској). Као што је и било очекивано, висок проценат учесника били су студенти женског пола (94,4%), 55,2% студената су били између 22 године и 25 година старости, следе студенти до 21 године старости (42,3 %). Најнижи проценат (2,4 %) представљали су студенти старости од 26 година па навише. Већина учесника (44,6 %) били су уписани на студијски програм Предшколско образовање, а тек нешто испод четвртине (23,3 %) на програм Основно образовање. На програм Педагогија и андрагогија било је уписано 12,0 % студената, за њима следе студенти Образовних наука (10,4 %) и Педагогије (9,2 %). На основним студијама било је 85,9 % учесника истра-

¹ Предшколско образовање, Основно образовање, Педагогија, Педагогија и андрагогија и Образовне науке.

живања. Наиме, 50 % било је на 3. години студија, 39,3 % на 2. години, 9,8 % на 4. години, а најмањи број (0,9 %) њих био је на 1. години. На мастер студијама било је 14,1 % студената. Потоњи су били студенти програма Основно образовање на UP PEF.

Прикупљање и обрада података

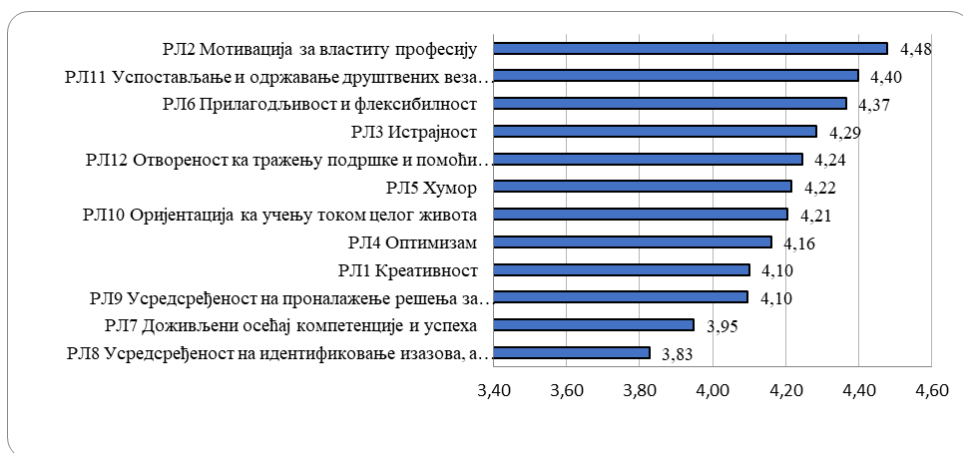
Подаци су прикупљани лично и у оквиру шире студије у априлу и мају 2017. За потребе овог рада користили смо податке преузете из првог од три одељка упитника, осмишљеног у сврху ове студије и заснованог на избору општих заштитних фактора отпорности из претходног истраживања (нпр. Beltman, Mansfield & Price, 2011; Bobek, 2002; Gu & Day, 2007; Klusman *et al.*, 2008; Le Cornu, 2009; Mansfield *et al.*, 2016; Sumsion, 2004; Tait, 2008). Подаци су прикупљани путем питања затвореног типа која су се, уз демографске податке представљене изнад (пол, старост, студијски програм и година студија), састојала од 12 ставки (креативност, мотивација за властиту професију, истрајност, оптимизам, хумор, прилагодљивост и флексибилност, осећај компетенције и успеха, усредсређеност на идентификовање изазова, а не проблема, усредсређеност на проналажење решења за изазове, оријентација ка учењу током целог живота, успостављање и одржавање друштвених веза са другима, отвореност за тражење подршке и помоћи када је то неопходно). Учесници су замољени да, оценама од 1 до 5, оцене сваку од ставки у вези са тим колико су оне за њих биле индикативне: 1 је значило да је конкретни заштитни фактор био потпуно индикативан за њих, док је 5 значило да уопште није био индикативан.

Подаци су обрађивани на нивоу основне дескриптивне статистике (просечна вредност – X) и стандардне девијације – SD) и статистичке инференције. У оквиру статистичке инференције, користили смо Пирсонов корелациони коефицијент да бисмо утврдили корелацију између индивидуалних самопроцена фактора отпорности. Прихватили смо чињеницу да је корелација слаба када је $r \geq 0,1$, умерено јака када је $r \geq 0,3$ и јака када је $r \geq 0,5$ (Field, 2009). Даље, проверили смо поузданост (интерну конзистентност) ставки коришћењем коефицијента Krombahl alfe. Коефицијент је био 0,773, указујући на релативно високу коваријантност између ставки, чинећи тиме интерну конзистентност скале прихватљивом.

РЕЗУЛТАТИ

Најпре смо разматрали самопроцену студената када је реч о њиховим сопственим заштитним факторима отпорности. Просечне вредности одговора и одговарајућа стандардна одступања у домену индивидуалних општих заштитних фактора отпорности приказани су на Графикону 1.

Графикон 1: Самопроцена општих заштитних фактора отпорности студената, будућих просветних радника



Посматрано уопштено, студенти који су учествовали у истраживању исказали су висок ниво својих самопроцењених општих заштитних фактора отпорности ($M = 4,20$; $SD = 0,68$). Општи просек стандардног одступања био је испод 1, из чега закључујемо да је дисперзија одговора била релативно ниска.

Посматрајући просечне вредности, испитаници су највишу оцену дали мотивацији за професију и у овој процени су били најуједначенији у поређењу са проценом других заштитних фактора ($M = 4,48$; $SD = 0,62$). Студенти су такође исказали висок ниво самопроцењене способности да успоставе и одрже друштвене везе са другима ($M = 4,40$; $SD = 0,72$) и флексибилност и прилагодљивост ($M = 4,37$; $SD = 0,63$) као веома карактеристичне заштитне факторе отпорности. Најнижи просечни самопроцењени нивои исказани су за усредсређеност на проналажење решења за изазове ($M = 4,10$; $SD = 0,65$), креативност ($M = 4,10$; $SD = 0,67$), њихов доживљени осећај компетенције и успеха ($M = 3,95$; $SD = 0,67$) и њихову усредсређеност на идентификовање изазова, а не проблема ($M = 3,83$; $SD = 0,66$).

Потом, настојали смо да установимо како су индивидуални општи заштитни фактори отпорности међусобно повезани (Табела 1).

Табела 1: Однос између општих карактеристика отпорности

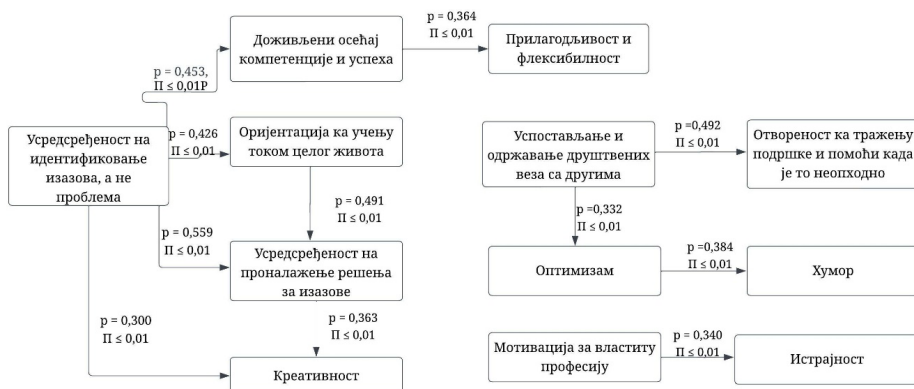
Корелације	RL1	RL2	RL3	RL4	RL5	RL6	RL7	RL8	RL9	RL10	RL11	RL12
RL1 Креативност	1											
RL2 Мотивација за властиту професију	0,137*	1										
RL3 Истрајност	0,158*	0,340**	1									
RL4 Оптимизам	0,156*	0,242**	0,287**	1								
RL5 Хумор	0,106	-0,018	0,093	0,384**	1							
RL6 Прилагодљивост и флексибилност	0,170**	0,068	0,111	0,282**	0,258**	1						
RL7 Доживљени осећај компетенције и успеха	0,200**	0,277**	0,253**	0,323**	0,155*	0,364**	1					
RL8 Усредсређеност на идентификовање изазова, а не проблема	0,300**	0,281**	0,155*	0,262**	0,151*	0,229**	0,453**	1				
RL9 Усредсређеност на проналажење решења за изазове	0,363**	0,156*	0,205**	0,208**	0,168**	0,199**	0,299**	0,559**	1			
RL10 Оријентација ка учењу током целог живота	0,286**	0,174**	0,222**	0,202**	0,177**	0,265**	0,254**	0,426**	0,491**	1		
RL11 Успостављање и одржавање друштвених веза са другима	0,050	0,196**	0,103	0,332**	0,217**	0,274**	0,261**	0,093	0,115	0,290**	1	
RL12 Отвореност ка тражењу подршке и помоћи када је то неопходно	0,108	0,229**	0,030	0,171**	0,070	0,190**	0,167**	0,115	0,130*	0,185**	0,492**	1

* Корелација је значајна на нивоу од 0,05 (2-tailed).

** Корелација је значајна на нивоу од 0,01 (2-tailed).

Анализа је (Табела 1) показала да су индивидуални заштитни фактори отпорности студената у слабој до умерено јакој међусобној корелацији ($0,106 \leq r \leq 0,559$). Најслабија корелација утврђена је између следећих фактора: (1) отворености за тражење подршке и помоћи када је то неопходно и самопроцењене усредсређености на проналажење решења за изазове ($r = 0,130$, $p < 0,05$); (2) отворености за тражење подршке и помоћи када је то неопходно и усредсређености на проналажење решења за проблеме ($r = 0,130$, $p < 0,05$) и између (3) креативности и мотивације студената за сопствену професију ($r = 0,137$, $p < 0,05$). С друге стране, установљена је прилично јака корелација између (1) усредсређености студената на идентификовање изазова, а не проблема, и њихове усредсређености на проналажење решења за изазове ($r = 0,559$, $p < 0,01$); (2) отворености за тражење подршке и помоћи када је то неопходно и њихове самопроцењене способности за успостављање и одржавање друштвених веза са другима ($r = 0,492$, $p < 0,01$) и, на крају, између (3) оријентације студената ка учењу током целог живота и њихове усредсређености на проналажење решења за изазове ($r = 0,491$, $p < 0,01$). На основу добијених резултата претпоставили смо да потенцијално постоји мрежа повезаности између индивидуалних фактора отпорности. Таква мрежа повезаности наводи на дубоко разумевање њених међусобних веза, што такође може да има примењену вредност, јер нам помаже да разумемо како индиректно можемо да унапређујемо одређене факторе (Damij, Levnajić, Rejec Skrt & Suklan, 2015). Стога, одлучили смо да успоставимо мрежу међуповезаности за опште факторе отпорности студената (Слика 1) узимајући у обзир само везе које су у распону од средње јаких до јаких ($0,3 \leq r \leq 0,5$) и статистички су значајне ($0,01 \leq p \leq 0,05$).

Слика 1: Мрежа повезаности између фактора отпорности учених код студената, будућих просветних радника



Став студената према идентификовању изазова показао се као централни протективни фактор који је, директно и индиректно, повезан са неким другим заштитним факторима. Потоњи су имали умерено јаку повезаност са доживљеним осећајем компетенције, што је повезано са самопроценом студената у домену њихове сопствене прилагодљивости и флексибилности. Очекивало се да тенденција студената да препознају изазове такође буде повезана са њиховом оријентацијом ка учењу током целог живота и њиховом усредсређеношћу на проналажење решења. Истовремено, установљена је и директна повезаност између њихове оријентације ка учењу током целог живота и њихове усредсређености на проналажење решења за идентификоване изазове. Последњи поменути заштитни фактор био је такође повезан са самопроценом креативности студената, што је било повезано са самопроценом њихове способности да идентификују изазове. Очекивало се да способност студената да успостављају и одржавају друштвене везе са другима буде повезана са њиховом отвореношћу да траже помоћ и подршку када је то неопходно, али и са њиховим оптимизмом, а потоње је било и у корелацији са самопроцењеним смислом за хумор код студената. Њихова мотивација за професију, међутим, била је повезана са њиховом самопроценом сопствене отпорности. Помоћу мреже повезаности између заштитних фактора установили смо да оријентација ка идентификовању изазова, која може бити класификована као скуп заштитних фактора (Drljić, Štemberger & Kiswarday, 2019), има кључну улогу међу заштитним факторима отпорности, јер индиректно унапређује прилагодљивост и флексибилност студената, њихову усредсређеност на проналажење решења за идентификоване изазове и креативност.

Поред тога, анализирали смо истраживачки фактор (EFA). Кај-зер-Мајер-Олкин мера адекватности узорковања је 0,768, што је више од 0,60, омогућавајући нам да наставимо да разматрамо EFA будући да је употребљени узорак био адекватан. У нашем случају, значајан је био и Бартлетов тест сферичности ($p < 0,05$), што нам је такође омогућило да наставимо разматрамо EFA. Анализа нам је показала да постоје четири темељна концепта чије су укупне почетне ајген вредности веће од 1. Четири компоненте представљају објашњење за 43,41 % варијансе. Стога смо закључили да у овом скупу података постоје четири фактора.

Табела 2: Факторска оптерећења за анализу истраживачког фактора

Ставке	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
RL9 Усредсређеност на проналажење решења за изазове	0,767			
RL8 Усредсређеност на идентификовање изазова, а не проблема	0,685			
RL10 Оријентација ка учењу током целог живота	0,574			
RL1 Креативност	0,429			
RL7 Доживљени осећај компетенције и успеха	0,374			
RL11 Успостављање и одржавање друштвених веза са другима		0,795		
RL12 Отвореност ка тражењу подршке и помоћи када је то неопходно		0,59		
RL4 Оптимизам			0,63	
RL5 Хумор			0,545	
RL6 Прилагодљивост и флексибилност			0,376	
RL2 Мотивација за властиту професију				0,771
RL3 Истрајност				0,422

Напомена. Факторска оптерећења са методом екстракције путем главне осе и варимакс ротацијом

Димензионалност наших података може се даље смањити да бисмо се позабавили концептима, као што је: (1) понашање усредсређено на решење; (2) друштвена мрежа и подршка; (3) позитиван поглед на живот; (4) упорност.

■ ДИСКУСИЈА

Студентима, будућим наставницима важни заштитни фактори су они који су повезани са њиховим личним и професионалним карактеристикама (мотивација за професију, оптимизам, истрајност и хумор), социјално-контекстуална подршка (успостављање и одржавање друштвених односа), као и њихова способност да креативно приступају изазовима током целоживотног учења, прилагођавајући се различитим околностима и проактивно тражећи подршку када им је потребна. Слично томе, различите студије показују значај заштитних фактора које су студенти високо оценили (нпр. Bernshausen & Cunningham, 2001; Bobek, 2002; Castro, Kelly & Shih, 2010; Ee & Chang, 2010; Howard & Johnson, 2000; Mansfield *et al.*, 2016). Међутим, препознавање изазова у њиховом образовном окружењу показало се као централни заштитни фактор. Ова теза је такође подржана у претходним истраживањима која наглашавају значај проактивне оријентације студената у контексту њихове отпорне активности (Drljić, Štemberger & Kiswarday 2019; Drljić & Kiswarday 2021; Mansfield *et al.*, 2016; Gu & Day 2013; Benders & Jackson 2012). Њихова способност такозваног понашања креативног прилагођавања, која им омогућава да идентификују изазове и пронађу промишљене и структуриране одговоре на њих (Bowles & Arnup, 2016), може да допринесе томе да их искусе или им ефикасно приступе и, последично, изграде осећај компетентности. Осећајући да њихове компетенције еволуирају, они због флексибилности такође могу да се прилагоде другачијим, мање или више предвидљивим околностима. Међутим, способност студената да идентификују изазове може бити више усредсређена на њихов професионални развој који се одвија током целог живота, а почиње почетним образовањем. Воља за применом таквог континуираног учења омогућава им да потраже различита решења за изазове које идентификују, укључујући успостављање дистанце у односу на почетну идеју, која им омогућава да опрезно приступају изазовима (Klusmann *et al.*, 2008). Притом, ово такође одражава њихов креативни приступ идентификовању изазова и могућих решења за њих. Мотивација за њихову професију је још један од кључних заштитних фактора отпорности (Gu & Day, 2013; Mansfield *et al.*, 2012;) који им такође помаже да одрже истрајност у процесу остваривања задатих циљева. Њихова способност да формирају и одрже друштвене везе, с друге стране, омогућава им да потраже помоћ и подршку у свом окружењу и тиме ојачају своје схватање да сараднички односи јачају учење њихових међуличних и друштвено-емоционалних вештина (Le Cornu, 2009). Истовремено, стварање и одржавање друштвених мрежа такође може да ојача њихов оптимизам. Наиме, у различитим студијама се указује на значај подршке коју студенти добијају из свог друштвеног окружења, као и на то да она представља један од кључних фактора отпорности (Howard & Johnson, 2000; Le Cornu, 2009;), показујући активан одговор студената у односу на иза-

зове из окружења. Изнад свега, ова врста подршке омогућава им да се прилагоде различитим околностима (Mansfield *et al.*, 2012) и да преузму одговорност за своје одлуке кроз своје аутономне активности, јачајући тиме своје уверење да могу да овладају захтевима наставничке професије (Bobek, 2002; Howard & Johnson, 2000).

У вези са појединим резултатима, можемо да закључимо да се заштитни фактори отпорности могу груписати у четири концепта манифестована у понашању студената које је усредсређено на решења, у позитивном погледу на живот и у истрајности и искуству подршке из окружења. Ови главни концепти отпорности имају информативну улогу у разумевању конструкта заштитних фактора отпорности, који су такође потврђени у претходним истраживањима (Benders & Jackson, 2012; Mansfield *et al.*, 2012;).

■ ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду резултате нашег истраживања, утврдили смо да је отпорност значајна карактеристика студената која им омогућава да одговоре на захтеве наставничке професије и у ванредним ситуацијама, у које се свакако убраја и пандемија COVID-19. На тај начин смо указали на то да заштитни фактори имају кључну улогу у изграђивању индивидуалне отпорности за коју претпостављамо да је стабилна без обзира да ли студент одговара на изазовне ситуације повезане са пандемијом COVID-19 или другим тешким околностима са којима се сусреће у нормалним околностима, будући да темељна претпоставка отпорности подразумева присуство изазовних околности. Убудуће би било смислено истражити да ли је наша претпоставка о стабилности унутар ових заштитних фактора заиста тачна. Међутим, налази нашег испитивања упућују на то да је важно усредсредити се на развој отпорности током образовања будућих просветних радника, знајући притом да би унапређивање једног заштитног фактора могло да допринесе стварању нових заштитних фактора (Fredrikson, 2004; Rutter, 1987). Резултати спроведеног истраживања међу студентима показују да су кључни заштитни фактори, који су повезани са личним и професионалним квалитетима студената, будућих просветних радника, на ефикасан начин утицали на њихову способност да конструктивно функционишу у изазовним околностима, као и на подршку присутну у њиховом како кућном, тако и студентском окружењу. Студенти су исказали највиши ниво процене мотивације за своју професију, своју способност да успоставе и одрже друштвене везе и своју способност да се на флексибилан начин прилагоде различитим околностима. Упркос наведеном, централну улогу у отпорности студената има њихова способност да идентификују изазове који имају стимулашући ефекат на неке друге заштитне факторе отпорности и стварају услове

за понашање усредсређено на решења. Њихова способност да пронађу решења за идентификоване изазове може такође да укаже на њихову креативност и вољу за учењем током целог живота и додатно им допушта да проналажењу решења приступају на аналитичан начин, што је кључно посматрајући са тачке гледишта аутономне активности у наставничкој професији. Доживљавање успеха, а тиме и осећај компетенције (и унапређивање компетенција), откривају њихове вештине прилагођавања. У вези са изграђивањем отпорности код студената, њихова способност друштвене интеграције и тражења помоћи унутар своје друштвене мреже такође је значајна, што може бити посматрано као знак проактивног деловања. Можемо да закључимо да заштитни фактори отпорности могу да имају мултипликациони потенцијал, као што је већ наведено у литератури (Fredrikson, 2004; Rutter, 1987), што би вредело искористити у процесу почетног образовања студената. Ипак, треба напоменути да је узорак представљао ограничење за ову студију, тако да би било смислено спровести је на већем и хетерогенијем узорку него што је садашњи узорак. Друго ограничење представља упитник, који је осмишљен на основу теоријског оквира и није преузет из другог истраживања. Дакле, није био валидиран. Даље, резултати су засновани на самопроцени студената о заштитним факторима отпорности, чиме није подржана теза о стварном присуству отпорности код студената.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- 📖 Benders, D. S. & Jackson, F. A. (2012). Teacher resiliency: Nature or nurture. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 103–110. Retrieved June 1, 2022 from the World Wide Web: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_16_Special_Issue_August_2012/11.pdf
- 📖 Bernshausen, D. & Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (53rd, Dallas, TX, March 1–4, 2001).
- 📖 Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- 📖 Bowles, T. & Arnup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *Australian Educational Researcher*, 43(2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0192-1>
- 📖 Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- 📖 Damij, N., Levnjajić, Z., Rejec Skrt, V. & Suklan, J. (2015). What motivates us for work? Intricate web of factors beyond money and prestige. *PLoS one*, 10(7), e0132641.
- 📖 Day, C., Sammons, P. & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw–Hill Education (UK).
- 📖 Drlijić, K. & Kiswarday, V. (2016). Razvijanje rezilientnosti študentov preko doživljanja izkušnje inkluzije na pedagoški praksi. *Journal of Elementary Education*, 9(3), 53–74. Retrieved June 1, 2022 from the World Wide Web: <https://journals.um.si/index.php/education/article/view/350>
- 📖 Drlijić, K. & Kiswarday, V. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja. Didacta Slovenica*, 36(3–4), 3–25.
- 📖 Drlijić, K., Štemberger, T. & Kiswarday, V. (2019). Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 70(4), 10–28. Retrieved June 1, 2022 from the World Wide Web <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozil-clanek/?id=1620>
- 📖 Ee, J. & Chang, A. S. C. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321–331. Retrieved June 1, 2022 from the World Wide Web <http://hdl.handle.net/10497/14283>
- 📖 Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- 📖 Gloria, C. T., Faulk, K. E. & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts a successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37(1), 185–193. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9291-8>
- 📖 Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- 📖 Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

- 📖 Hill, J. B. (2021). Pre-service teacher experiences during COVID 19: Exploring the uncertainties between clinical practice and distance learning. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 1–13. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.18>
- 📖 Howard, S. in Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies*, 26(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/03055690050137132>
- 📖 Jin, M. (2022). Preservice teachers' online teaching experiences During COVID–19. *Early Childhood Education Journal*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01316-3>
- 📖 Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 73–86). New York: Springer US.
- 📖 Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- 📖 Le Cornu, R. (2009). Building resilience and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- 📖 Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107, 543–555. <https://doi.org/10.1108/09654280710827939>
- 📖 Lei, M. & Medwell, J. (2021). Impact of the COVID–19 pandemic on student teachers: How the shift to online collaborative learning affects student teachers' learning and future teaching in a Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 169–179. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09686-w>
- 📖 Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby–Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- 📖 Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- 📖 Masten, A. S. & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A.J. Zautra & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213–237). The Guilford Press.
- 📖 Paquette, K. R. & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.009>
- 📖 Permatasari, N., Ashari, F. R. & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID–19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.52970/grsse.v1i1.94>
- 📖 Piccolo, D. L., Livers, S. D. & Tipton, S. L. (2021). Adapting student teaching during the COVID–19 pandemic: A comparison of perspectives and experiences. *The Teacher Educator*, 56(3), 229–249. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1925382>
- 📖 Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- 📖 Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- 📖 Sumsion, J. & Patterson, C. (2004). The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 621–635. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.006>

- 📖 Štemberger, T. & Konrad, S. Č. (2021). Attitudes towards using digital technologies in education as an important factor in developing digital competence: The case of Slovenian student teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(14), 83–98. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.22649>
- 📖 Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to news teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75. Retrieved June 1, 2022 from the World Wide Web <http://www.jstor.org/stable/23479174>
- 📖 Zilka, Mr. C. (2021). Distance learning during the Covid–19 crisis as perceived by preservice teachers. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 18, 141–159. <https://doi.org/10.28945/4795>

Примљено 06.06.2022; Прихваћено за штампу 09.12.2022.