

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

3

Београд, 2017.



Извршни издавач:  
**Педагошко друштво Србије**  
Теразије 26, 11000 Београд  
тел. 011 268 77 49  
www.pedagog.rs  
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:  
**Институт за педагогију  
и андрагогију Филозофског  
факултета Универзитета у Београду**  
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд  
тел. 011 3282 985

**За извршно издавача**

Наташа Стојановић

**За суиздавача**

Др Александра Пејатовић

**Главни уредник**

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

**Одговорни уредник**

Др Биљана Бодрошки Спарсиус

Филозофски факултет Универзитета у Београду

**Уредништво**

Др Вељко Брборић

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Мр Желимир Попов

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета "Климент Охридски" у Софији, Бугарска

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Павел Згага

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

**Издавачки савет**

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

Др Митја Крајнчан

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,

Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање

Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Славица Максић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Др Софија Врцељ

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

**Секретари редакције**

Бојана Стојановић

Мирјана Сенић Ружић

**Лектор**

Татјана Догдибеговић

**Лектура текстова на енглеском језику**

Мр Ана Поповић Пецић

**Преводиоци**

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

**Дизајн корица**

Предраг Вучинић

**Технички уредник**

Мара Торбица Јовановић

**Штампа**

ЈП „Службени гласник“

**Тираж**

350

**Издавање часописа финансијским средствима помаже**

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

# САДРЖАЈ

<b>395–410</b>	<i>Наташа А. Вујисић Живковић</i>	ПЕДАГОГИЈА КАО УНИВЕРЗИТЕТСКА ДИСЦИПЛИНА У СРБИЈИ – ПОВОДОМ 125 ГОДИНА СТАЛНЕ КАТЕДРЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ (1892–2017)
<b>411–421</b>	<i>Вера З. Спасеновић</i>	ДУАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ: МОГУЋНОСТИ, ПРЕТПОСТАВКЕ И ИЗАЗОВИ ОСТВАРИВАЊА
<b>423–435</b>	<i>Јелена Д. Врањешевевић</i>	УЛОГА И ЗНАЧАЈ КОНСУЛТАЦИЈА СА ДЕЦОМ У ОБРАЗОВАЊУ
<b>437–450</b>	<i>Марија С. Ратковић Емина Џ. Хебиб Зорица С. Шаљић</i>	ИНКЛУЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ КАО ЦИЉ И САДРЖАЈ РЕФОРМИ САВРЕМЕНИХ ШКОЛСКИХ СИСТЕМА
<b>451–464</b>	<i>Мирјана В. Ђорђевић Ненад П. Глумбић</i>	ПРОЦЕДУРА УВОЂЕЊА ВИЗУЕЛНИХ РАСПОРЕДА КОД УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЂАЈЕМ АУТИСТИЧКОГ СПЕКТРА У ЦИЉУ ОЛАКШАВАЊА ТРАНЗИЦИОНИХ ПРОЦЕСА У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ
<b>465–482</b>	<i>Марија А. Зотовић Мирјана М. Беара Ђерђи Д. Ердеш Кавечан</i>	УПОТРЕБА РАЧУНАРА И МОБИЛНИХ ТЕЛЕФОНА И ШКОЛСКИ УСПЕХ МЛАДИХ У ВОЈВОДИНИ
<b>483–495</b>	<i>Мирјана М. Стакић</i>	АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА РОДНЕ ОСЕТЉИВОСТИ УЏБЕНИКА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК
<b>497–514</b>	<i>Бранка Н. Радуловић Маја М. Стојановић</i>	ИСПИТИВАЊЕ МЕТРИЈСКИХ КАРАТЕРИСТИКА ЛОСОНОВОГ ТЕСТА И ЊЕГОВЕ ПОВЕЗАНОСТИ СА СОЦИДЕМОГРАФСКИМ ВАРИЈАБЛАМА И ОЦЕНОМ ИЗ ФИЗИКЕ
<b>515–526</b>	<i>Diana Lj. Prodanović Stankić</i>	PEER FEEDBACK AS A COLLABORATIVE TASK USED IN IMPROVING WRITING SKILLS: A CASE STUDY
<b>527–546</b>	<i>Snežana M. Grbović Marija Ž. Draganić</i>	STUDENT-CENTERED FACTORS OF GEOGRAPHY TEACHING - FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE
<b>547–560</b>	<i>Јелена М. Јерковић Душан З. Ракић</i>	ПРИЛАГОЂАВАЊЕ ПРИСТУПА ЗАСНОВАНОГ НА ЗАДАЦИМА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОБЛАСТ ТЕХНОЛОШКО-ИНЖЕЊЕРСКЕ СТРУКЕ
<b>561–574</b>	ПОВОДОМ ЈУБИЛЕЈА 125 ГОДИНА ОД ОСНИВАЊА КАТЕДРЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ	
<b>575–579</b>	ОБРАЂАЊЕ ПРОФ. ДР НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА НА СВЕЧАНОЈ СЕДНИЦИ ПОВОДОМ 125 ГОДИНА КАТЕДРЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ	
<b>580–581</b>	In memoriam • АНЂЕЛКА ИГЊАЧЕВИЋ (1947-2017)	
<b>583–589</b>	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

# JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

<b>395–410</b>	<i>Nataša Vujsić Živković</i>	PEDAGOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN SERBIA – THE 125 <sup>th</sup> ANNIVERSARY OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN BELGRADE (1892-2017)
<b>411–421</b>	<i>Vera Spasenović</i>	THE DUAL EDUCATION SYSTEM: IMPLEMENTATION POSSIBILITIES, PREREQUISITES AND CHALLENGES
<b>423–435</b>	<i>Jelena Vranješević</i>	THE ROLE AND IMPORTANCE OF CONSULTING CHILDREN IN EDUCATION
<b>437–450</b>	<i>Marija Ratković Emina Hebib Zorica Šaljić</i>	INCLUSION IN EDUCATION AS THE GOAL AND CONTENT OF REFORMS OF THE MODERN SCHOOL SYSTEM
<b>451–464</b>	<i>Mirjana Đorđević Nenad Glumbić</i>	INTRODUCING VISUAL SCHEDULES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER TO FACILITATE TRANSITIONS WITHIN THE SCHOOL SETTING
<b>465–482</b>	<i>Marija Zotović Mirjana Beara Đerđi Erdeš Kavečan</i>	STUDENT COMPUTER AND CELL PHONE USE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG STUDENTS IN VOJVODINA
<b>483–495</b>	<i>Mirjana Stakić</i>	AN ANALYSIS OF STUDIES ON GENDER SENSITIVITY IN SERBIAN LANGUAGE TEXTBOOKS
<b>497–514</b>	<i>Branka Radulović Maja Stojanović</i>	A STUDY OF THE MEASUREMENT CHARACTERISTICS OF LAWSON'S TEST AND ITS RELATIONSHIP TO SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES AND PHYSICS GRADES
<b>515–526</b>	<i>Diana Prodanović Stankić</i>	PEER FEEDBACK AS A COLLABORATIVE TASK USED IN IMPROVING WRITING SKILLS: A CASE STUDY
<b>527–546</b>	<i>Snežana Grbović Marija Draganić</i>	STUDENT-CENTERED FACTORS OF GEOGRAPHY TEACHING - FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE
<b>547–560</b>	<i>Jelena Jerković Dušan Rakić</i>	ADAPTING THE TASK-BASED APPROACH TO THE TEACHING OF ENGLISH FOR ENGINEERING TECHNOLOGY STUDIES
<b>561–574</b>		ON THE OCCASION OF THE ANNIVERSARY 125 YEARS OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT
<b>575–579</b>		ADDRESSING PROF. DR NIKOLA POTKONJAK AT THE CEREMONIAL SESSION ON THE OCCASION OF THE 125TH ANNIVERSARY OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT
<b>580–581</b>		In memoriam • ANĐELKA IGUNJAČEVIĆ (1947-2017)
<b>583–589</b>		CONTRIBUTORS' NOTES

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

<b>395–410</b>	<i>Наташа Вујисић Живковић</i>	ПЕДАГОГИКА КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ДИСЦИПЛИНА – К 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ НА ФИЛОСОФСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В БЕЛГРАДЕ (1892-2017)
<b>411–421</b>	<i>Вера Спасеновић</i>	ДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ
<b>423–435</b>	<i>Јелена Врањешевић</i>	РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОНСУЛЬТАЦИЙ С ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАНИИ
<b>437–450</b>	<i>Марија Ратковић Емина Хебиб Зорица Шалјић</i>	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ РЕФОРМЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ СИСТЕМ
<b>451–464</b>	<i>Мирјана Ђорђевић Ненад Плумбић</i>	ВНЕДРЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СХЕМ У УЧЕНИКОВ С АУТИЗМОМ В ЦЕЛЯХ ОБЛЕГЧЕНИЯ ТРАНЗИЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ
<b>465–482</b>	<i>Марија Зотовић Мирјана Беара Ђерђи Ердеш Кавечан</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРОВ И МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ И ШКОЛЬНЫЙ УСПЕХ УЧАЩИХСЯ В ВОЕВОДИНЕ
<b>483–495</b>	<i>Мирјана Стакић</i>	АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНИКАХ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА
<b>497–514</b>	<i>Бранка Радуловић Маја Стојановић</i>	ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТРИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТЕСТА ЛОСОНА И ЕГО СВЯЗИ С СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ПЕРЕМЕННЫМИ И ОЦЕНКАМИ ПО ФИЗИКЕ
<b>515–526</b>	<i>Diana Prodanović Stankić</i>	КОММЕНТАРИИ СТУДЕНТОВ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ ОСНОВАННЫЙ НА КОНКРЕТНЫХ ЗАДАНИЯХ В ЦЕЛЯХ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ИЗУЧЕНИЕ СЛУЧАЯ
<b>527–546</b>	<i>Snežana Grbović Marija Draganić</i>	ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ - ИЗ ПЕРСПЕКТИВЫ УЧЕНИКА
<b>547–560</b>	<i>Јелена Јерковић Душан Ракић</i>	АДАПТАЦИЯ ОСНОВАННОГО НА ЗАДАНИЯХ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
<b>561–574</b>	ПО СЛУЧАЮ ЮБИЛЕЙ 125-ЛЕТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ	
<b>575–579</b>	ОБРАЩЕНИЕ ПРОФ. ДР НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА, НА ТОРЖЕСТВЕННОМ ЗАСЕДАНИИ ПО СЛУЧАЮ 125-ЛЕТИЯ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ	
<b>580–581</b>	In memoriam • АНЂЕЛКА ИГЪАЧЕВИЋ (1947-2017)	
<b>583–589</b>	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	



## ПЕДАГОГИЈА КАО УНИВЕРЗИТЕТСКА ДИСЦИПЛИНА У СРБИЈИ ПОВОДОМ 125 ГОДИНА СТАЛНЕ КАТЕДРЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ (1892–2017)<sup>2</sup>

**Апстракт** У овом раду се компаративно-историјским методом истражује развој педагогије као академске дисциплине у Србији. Циљ је био не само да се одреде кључне етапе и детерминанте тог развоја, већ и његов контекст, те да се на тај начин понуди основа за разматрање савремених и будућих перспектива педагошке науке у нас. Обрада етапа развоја педагогије на универзитету, пре свега на Филозофском факултету у Београду, и то: консолидација академске дисциплине, научноистраживачке оријентација између два светска рата, социјалистичкој периоди и садашњег стања, недвосмислена је показала да је европски контекст битно обележио педагошку науку у нас. Он је омогућио како развој нових педагошких професија (на пример и нових академских субдисциплина), тако и афирмисање улоге педагога истраживача. Парадоксално, у времену политичкој интеграцији у европску заједницу држава, управо су европски корени наше националне педагошке школе, најмање присутни у социјалном процесу научној и стручној самоистраживања. Прилика да се ово ауθενично европско искуство наше педагогије реafirмише јесте 125-годишњица Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду.

**Кључне речи:** педагошка катедра у Србији, европски контекст развоја педагошке науке у Србији.

### Увод

Предмет нашег истраживања је развој педагогије као универзитетске дисциплине у Србији. Циљ је да се утврде главне фазе тог развоја, основни чиниоци који су утицали на схватања о задацима универзитетске педагогије у Србији, као и да се

<sup>1</sup> Е-маил: nvujisic@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и стрављење унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011–2017) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

дају назнаке могућег будућег развоја педагогије у нас. Основни задатак био нам је да се кроз критичку анализу до сада публиковане литературе прецизније сагледају процеси који су довели до академске институционализације педагошке науке у Србији и њеног прошлог и садашњег битисања као истраживачке и наставне дисциплине, у компарацији с истраживањима иностраног, пре свега европског искуства, што до сада није тематизовано у нашој педагошкој литератури. При томе, служећи се тековинама велике историјске школе *Анала*, пре свега Лисјена Февра и Фернана Бродела, прихватили смо задатак историчара педагогије да се не задрже само на извесној комеморацији значајних догађаја, какав је несумњиво 125-годишњи јубилеј сталне Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду, већ да се отисну и у проблеме који их актуелно тиште. Томе смо приступили утолико радије што и савремени методолози педагошке историографије, попут Ричарда Алдрича (Aldrich, 2008), позивају историчаре дисциплине да се осим дуга према прошлим посвете и дугу према садашњим и будућим генерацијама.

Разуме се да извесна актуелизација проблема не може да се избегне ни у односу на савремене друштвене концепције образовања које се крећу, како указује Богољуб Шијаковић, између својеврсне ироније с идејом образованости до наде у победу истински критичко-еманципаторске педагогије (Šijaković, 2016), ни у односу на потребе које универзитетска реформа поставља пред педагошке науке. Постоје осим тих, примарних друштвено-школских питања и бројна питања из области актуелног истраживачко-наставног позиционирања педагошке науке на универзитету, која захтевају помоћ историчара педагогије у свестранијем сагледавању пута којим је наша дисциплина ишла и којим ће се, евентуално, кретати у будућности. У том смислу у већини европских земаља, посебно западноевропских, већ је обављен велики део посла на истраживању универзитетске историје педагогије (нпр. у Аустрији – Brezinka, 1995); односа педагошких професија и настанка научно-педагошких дисциплина (Tenorth, 1994); историјског односа англосаксонског модела „наука о образовању“ и континентално-европског приступа педагогији као јединственој науци, чак и онда када се као у француском случају наука о васпитању схвата као вид „проширених друштвених наука“, али са релативном аутономијом педагогије као науке. Сви ови модели се у актуелној пракси светских универзитета и истраживачких центара све више прожимају. То се показало у истраживању академске конфигурације поља педагошких истраживања у Швајцарској, у којој се укрштају немачки и француски модел педагогије, с једне стране, а од времена Жана Пијажеа се и озбиљно размишља о проблему мултидисциплинарности, интердисциплинарности и трансдисциплинарности у науци о васпитању – Рита Хофстетер и Бернар Шенвли (Hofstetter & Schneuwly, 2001; 2002). Капиталан значај има рад Марка Дерапеа, шефа Центра за историјску педагогију Универзитета у Лувену, о раној експериментално-истраживачкој оријентацији у педагогији и њеном односу са психологијом и њеним прихватањем, односно одбијањем од практичара и од филозофски оријентисаних педагога (Дераере, 2002). Веома су интересантни, у контексту код нас нерешеног односа између експерата за просветну политику и педагога – универзитетских истраживача, радови на ту тему најзначајнијег педагога друге половине XX века, творца скандинавског модела



образовања и кроскултуралних евалуативних студија образовних постигнућа Торстена Хјусена (Vujisić Živković, 2010), као и истраживања исте теме у Немачкој од 1945. до 1990. Едвина Кајнера (Keiner, 2002). Због велике улоге коју имају у промовисању свог система образовања и интегрисању међународне истраживачке педагошке заједнице, никако се не могу пропустити радови скандинавских педагога: о епистемологији педагошке науке (Bengtsson, 2006), о карактеристикама универзитетске педагогије и „медицинском моделу“, што ће рећи интегрисаним бечелор и мастер студијама образовања учитеља (Lidenberg, 2002), с тим у вези о „масификацији и диверсификацији“ поља педагошког образовања и истраживања (Risto, 2000). Када је о историјском и актуелном утицају на нашу педагошку сцену реч, онда се мора узети у обзир рад како руских тако и америчких теоретичара и истраживача и врло пажљиво одабрати онај који је заиста у матичној земљи извршио битан заокрет. Ми издвајамо значај радова професорке са Харварда Елен Лагеман о историји педагогије на америчким универзитетима који, има карактеристичан наслов „О невидљивој науци“ (Lagemann, 2000), као и радове професора Володора Викторовича Крајевског, водећег методолога и дугогодишњег секретара Одељења за филозофију образовања и теорију педагогије Руске академије образовања (државне академије изједначене у рангу са Руском академијом наука), о савременој епистемиологији педагошке науке (Краевский, 2008). Занимљиво је да и Американци и Руси, без обзира на све разлике концепција педагогије, почевши од семантичке, полазе од тога да педагошка наука није завршила процес конституисања. Због тога је Комитет за унапређивање научног истраживања образовања вашингтонске Националне академије наука (по броју нобеловаца и добитника других значајних признања најпрестижније установе те врсте у свету) осудио „антиедукационализам“ под којим подразумева склоност америчких универзитета да негирају научност педагогије.

Управо зато, иако је стицајем околности тренутно мање познајемо, нама је знатно ближа европска педагошка школа (било скандинавска, немачка, италијанска, шпанска или француска), а од пионирских радова из шездесетих и седамдесетих година двадесетог века Лоренса Стенхауса, на аутономизацији поља педагошких истраживања, највише захваљујући примењеној акционој методологији, и британска. Посебну пажњу завређују радови најпознатијег британског филозофа образовања, познатог по сарадњи са „континенталним“ историчарима и теоретичарима педагогије, али и по изради прворазредних програма педагошког образовања на *1st Anglia* универзитету и на Кембриџу, Дејвида Бриџиза, који тврди да је у процесу гранања и „хибридизације“ педагошких дисциплина потребна једна „дисциплина дисциплине“ као епистемолошка инстанца у којој се проверава валидност резултата истраживања. Она би могла да буде комбинација филозофије образовања и историје педагогије, које у „континенталној“ традицији обједињује општа педагогија (Bridges, 2006).

Полазећи од ових, пре свега европских становишта и налаза, ми ћемо у овом раду преиспитати развој универзитетске педагогије у Србији у четири раздобља: а) њене институционалне почетке од оснивања сталне катедре, од 1892. до 1914., б) педагошку научно-истраживачку оријентацију на Универзитету између два светска рата, в) период социјалистичке педагогије и г) садашње стање универзитетске педагогије, укључујући и актуелне изазове који стоје пред њом.

## Почеци универзитетске институционализације педагогије у Србији 1892–1914.

Почетак академске институционализације педагогије свуда у западном свету па и у Србији морао је да плати извесну цену заокруживања целине образовног система. Иако су школски облици, од основних, средњих школа и универзитета имали дугу традицију, било би погрешно поистовећивати њихово постојање са диференцијацијом и стварањем функционалне целине једног друштвеног система – какав је образовни. Тај процес, што се често губи из вида када је у питању повезивање школа и универзитета, почео је тек у XIX веку у Европи, САД и Русији. Педагогија је стекла извесно академско утемељење као филозофска дисциплина пре него што је дошло до њеног пуног академског признања, највише заслугом Имануела Канта и Јохана Фридриха Хербарта. Кант је у својој просветитељској мисли мисији васпитања придавао нарочито место и у педагошким списима означио потребу настанка педагошке науке: „Механизам у васпитању мора постати науком, како се не би десило да једна генерација заборави тековине претходне“ (Kant, према: Hufnagel, 2002: 28). Хербарт је, као први зачетник академске педагогије, разрадио етичку телеологију васпитања и психолошке основе поучавања и, за нашу тему од ништа мањег значаја, трудио се да теоријске поставке веже с обуком наставника у универзитетским педагошким семинарима. Дакле, и научна и стручна афирмација обележавају његово дело. Ипак, већина напредних педагога тога доба, попут Адолфа Дистеверга, била је под утицајем песталоцијанства и остајала ван оквира универзитета. Далековидији међу њима указивали су на то да ће педагогија пуни значај добити кад се уједине Песталоцијева и Хербартова школа. О томе су, међутим, одлучивали социјални фактори и захтеви који су долазили из поља педагошких професија. Наиме, ново и рекло би се општеприхваћено у педагошкој историографији објашњење академске институционализације педагогије указује на то да је она настала не само путем научног развоја, односно изучавањем васпитања, већ и због потреба које су долазиле из подручја друштвеног живота и потреба оспособљавања професионалаца за рад са децом и изградњу и надгледање система образовања, што је са своје стране доприносило даљем научноистраживачком конституисању дисциплине. Овај сложен процес често се означава као секундарна дисциплинаризација педагошке науке (Vujisić Živković, 2008).

У Србији, после добијања школске аутономије, проблем подизања педагошко-методичке спреме учитеља уочен је веома рано, али неки битнији помаци у том погледу нису учињени деценијама. Специјализована педагошка учитељска школа у Србији отворена је тек 1871. године. Истина, војвођански Срби су захваљујући црквено-школској аутономији одраније имали Учитељску школу у Сомбору, али њен рад је осавременен заслугом великог школског реформатора Ђорђа Натошевића тек шездесетих година XIX века.

Иако је постепено нарастала свест о потреби ширења педагошке литературе и обуке на српском језику, тек повратак првих српских школованих педагога са студија из Немачке, међу којима је био најистакнутији наш први доктор педагогије Војислав Бакић, довео је до тога да се постави питање педагогије као академске дисциплине. Слично као и у Француској (Gretler, 1999), овај захтев је образлаган потребом

педагошке спреме будућих гимназијских наставника који су се школовали на Филозофском факултету Велике школе. Будуће учитеље основних школа још је било немислииво видети као слушаоце универзитета. Непуну деценију касније од француских универзитета (1883), Србија је, након великих дебата у којима је једну од главних улога имало Професорско друштво, описаних у ранијој литератури (Тешић, 1967), добила прву Катедру за педагогију са гимназијском методологијом (1892). За њеног професора изабран је управо Војислав Бакић, директор Учитељске школе у Београду.

Мада високооцењиван од савременика, Бакићев рад је временом падао у заборав, а донедавно нису били доступни ни његови битни рукописи, тзв. *Јавни дневник* (Вакић, 2009), који је као и *Белешке о ѿелесном и духовном развијњу деце* (Вакић, 2011) – прву лонгитудиналну студију о дечјем развоју писану за потребе васпитне праксе – стенографски водио.

На Бакићевом примеру можемо да видимо како су промене у епистемолошком схватању педагогије биле (не)уклопљене у токове просветне политике Србије тога доба, тек повремено их надилазећи. Пребакићевска педагогија у Срба била је практично-реалистички усмерена, носећи, с једне стране, дух песталоцијанства (Роткопјак, 2012), а с друге стране чудну комбинацију аподидактичности и дилетантизма, у сваком случају, одсуства научне утемељености. Одмах по доласку у Србију 1875, на позив Милана Ћ. Милићевића и Стојана Новаковића, двадесетседмогодишњи Бакић је отворено показивао амбицију да на српском универзитету створи „центрум педагошке књижевности“ и истраживања повезаног са педагошко-методичким оспособљавањем будућих наставника (Тешић, 1967).

На том путу радио је у два правца: научном и организационом. У првом, ауторском, показао се као врстан познавалац и самосвојни преносилац идеја свог професора Карла Фолкмара Стоја, либералног хербартијанца из Јене, али и спреман на самосталније огледање. Наравно, Бакићева *Наука о васијишању* из 1878. била је намењена првенствено отклањању ненаучног аргументисања о педагогији у нашој средини. Широка критичка анализа овога дела, његовог значаја и својевремене употребе у припремању наставника изложена је на другом месту (Вујисић Живковић, 2012). Интересантно је да је у филозофској литератури много више него у досадашњој историји наше педагогије уочен значај Бакићевог раног рада на етичком утемељењу васпитања и развоју педагошке психологије.

Разуме се, рани Бакић, иако је одбацио велики део Хербартовог наслеђа, посебно оног „канонизованог“ и догматизованог у хербартијанству Таускона Цилера, није могао да одбаци упрошћену Хербартову шему односа циљева и средстава васпитања. Пратећи напредак рада експерименталног психолога Вилхема Вунта, као и рад шкотског педагога Александра Бена, уз истовремено уважавање Миловог позитивизма и Спенсеровог еволуционизма, Војислав Бакић је у приступном предавању на Филозофском факултету Велике школе – *О васијишном ѿрилајођавању* (1893) – најавио једно ново доба педагошке теорије.

Међутим, до стварања услова за тај преокрет требало је да се дође оним другим правцем Бакићевог рада у Србији, односно организацијом просветне струке и њеном јавном презентацијом. Са својим часописом *Васијишач*, Бакић је био идејни

зачетник оснивања листа *Учиџель* и организовања основношколских наставника у утицајно Учитељско удружење (1882). Одиграо је, такође, кључну улогу у оснивању Професорског друштва (1889), које је окупљало наставнике средњих школа и било иницијатор увођења сталне педагошке катедре на Великој школи. Био је реформатор учитељске школе, Више женске школе која је образовала и учитељице, незаобилазан члан и касније дугогодишњи председник Главног просветног савета. Настојање да наша народна просвета стекне озбиљну научну потпору доносило му је велико неразумеваче чак и блиских колега, које је он са изузетним тактом и стрпљењем успевао да отклони.

Радећи на Филозофском факултету, он је 1894. на рођендан Ј. А. Коменског основао Педагошки семинар, који је замислио као „дијалoшкy наставу педагогије“ и којом су допуњавана предавања из педагогије на трећој и методике на четвртој години студија (Вакић, 2009: 110). Од 1897. Бакић је увео и Академски педагошки семинар коме су придружене вежбаонице – гимназија и Виша женска школа – хоспитовања и предавања студената одвијала су се по писменој припреми и под надзором др Бакића, а потом су следиле дискусије на семинару о резултатима наставних часова студената (Вакић, 2009: 140–141). Узор за овај семинар представљао је сличан рад Бакићевог вршњака Вилхелма Рајна на Универзитету у Јени (о универзитетским академским семинарима у Немачкој видети у: Protner, 2001).

Паралелно са наставним, Бакић ради на развијању свог научно-педагошког система, допуњајући Стојево хербартијанство налазима Вунта, Спенсера и Бена властитим искуством и промишљањем о српским педагошким потребама. Тако 1897. објављује *Ойшџу љегаџџуку* у којој је подвучен истраживачки карактер педагошке науке, а потом 1901. и *Посебну љегаџџуку* у којој је први пут код Срба систематски изложена гимназијска методика.

Из ових најкраће представљених података види се да је поље стручне припреме одредило и академски статус педагогије. Потреба педагошко-методичког образовања гимназијских наставника условила је стварање сталне Катедре за педагогију на Филозофском факултету, а њен рад у наставном смислу је првенствено одговарао задовољавању ове потребе, али је у научном погледу одговарао и потреби развоја опште педагогије.

Развојем образовног система и потребом да се у земљи образују школски надзорници и професори учитељских школа долази до значајног проширења академског поља педагогије, увођењем 11. филозофско-педагошке групе на Филозофском факултету 1900, и овог пута заслугом др Бакића (Вујисић Живковић, 2012: 329). Од тада се први пут у Србији као посебне струке образују и филозофи и педагози: филозофија и педагогија су се слушале као главни предмети, као помоћни слушале су се историја српског народа, српска књижевност и страни језик, а као споредни школска хигијена, географија Балканског полуострва и две реалне науке по избору студената (Магић, 2003). Предавања педагогије су постала обухватнија, у методичком делу односила су се и на основношколску наставу, планирано је увођење етике и историје педагогије као два нова предмета и избор још једног професора педагогије (Вакић, 2009). У оквиру Педагошког семинара у првом и другом полугодишту недељно су три часа била

посвећена расправљању питања из опште и посебне педагогије, усмено и писмено, а расправљало се и о појединим педагошким списима, домаћим и страним. Реферати студената читани на Педагошком семинару повремено су објављивани у домаћој периодици (Тешић, 1967).

Искорак у наведеном правцу био је последица практичног и теоријског рада професора Бакића на Великој школи. Од оснивања 11. филозофско-педагошке групе Велике школе на њу се као редовни студенти примају свршени ђаци Учитељске школе, јер су били заинтересованији и спремнији од гимназијалаца за рад у народном школству као надзорници (Вакић, 2009). Поред тога, за Бакића је било неприхватљиво да се учитељима ускрати право на високошколско образовање, јер је задатак учитеља да „просвећује и цивилизује народ у својој средини, као филозоф и као друштвени реформатор [...], али је јасно и то да сама учитељска школа не може дати потребне спреме за вршење ових тешких дужности, него да је потребно неко више образовање. Више образовање даје велика школа или универзитет“ (Вакић, 1902: 98). Бакић је имао у виду искуство образовања учитеља на неким универзитетима у Немачкој (Лајпцигу и Јени) и сматрао је да није потребно продужавање њиховог поучавања у учитељској школи, већ да би на универзитету, кроз продубљено филозофско-педагошко образовање, као и образовање у другим наукама које су основа школске наставе, уз редовно хоспитовање у вежбаоницама, учитељи могли да „своје стручно образовање на научној основи потпуно доврше, како би могли самосталније, поузданије и успешније радити на народној просвети“ (Вакић, 1902: 99). Међутим, ни у Немачкој ово питање није било решено у корист универзитетског образовања учитеља, а у Чешкој, на пример, сматрало се да је реалнији пут оснивање виших двогодишњих педагошких школа (Прокић, 1908: 348–349), па је утолико било мање могућности да се Бакићев програм академског образовања учитеља потпуно реализује. Због тога је и он сам прибегао једној специфичној тактици: најспремније учитеље примао је на педагошку групу Велике школе као законом признате редовне студенте, спремајући их за школске надзорнике или наставнике у учитељским школама (Вујисић Живковић, 2012). Тиме су учитељи били изједначени с осталим државним чиновницима у могућности напредовања у струци и могли су да се факултетски образују. Можемо да констатујемо да је учитељима у то доба био омогућен пријем на мали број европских универзитета, па је овај београдски корак, иако успорен претварањем Велике школе у Универзитет и одласком др Бакића у пензију 1905. био велико достигнуће, које се код нас недовољно истиче, па је дуга традиција образовања педагога у Београду засад мало позната у свету.

За педагошко усмерење на Филозофском факултету били су у првом реду заинтересовани свршени учитељи, па су се појавили бројни спорови око тога да ли они могу, будући да нису полагали гимназијску матуру, да нису знали латински језик итд., да буду равноправни с осталим студентима регрутованим из редова гимназијалаца. Угледни професори оспоравали су способности учитеља да буду редовни слушаоци универзитета. Тако су нпр. чланови једне комисије професора Велике школе 1903. године дали мишљење да се учитељима не дозволи пријем на 11. филозофско-педагошку групу Филозофског факултета, јер се програм учитељских школа знатно разликује од програма гимназија, а ако је држави потребно да се за педагошке науке

спремају баш свршени учитељи, онда нека отвори вишу учитељску школу.<sup>3</sup> Ситуација је била критична за одржавање академских студија педагогије, јер су, рецимо, марта 1903. од 17 редовних слушаоца педагогије само њих тројица били гимназијалци, остали су били учитељи и једна студенткиња са завршеном Вишом женском школом (Bakić, 2009: 194).

Очигледно, Бакић је морао да савлада велике отпоре како би консолидовао новооформљену групу за педагогију. Био је најоштрији критичар става да се учитељима забрани право универзитетских студија. Из пензије, 1907. пише у гласилу Учитељског удружења: „Нема никаква разлога да се учитељима који имају способности и могућности за научне студије ускраћује редовно учење на Универзитету“ (Bakić, 1907: 5). Насупрот томе, након прерастања Велике школе у Универзитет 1905, превладао је став по коме су чак и доктори педагогије са страних универзитета, морали да полагају гимназијску матуру пре пријема у државну службу. Све је то живо праћено и критиковано у педагошкој периодици Србије, али су се учитељи који су променом режима 1903. године постали утицајни на политичкој сцени препустили више страначким борбама него сталешким интересима. Тако је ово питање остало принципијелно нерешено, да би тек након Другог светског рата свршеним ђацима учитељских школа било поновно омогућено да се као редовни слушаоци уписују на студије педагогије (Vujsić Živković, 2012).

### Научноистраживачка оријентација на Универзитету између два светска рата

Након Првог светског рата Група за педагогију почиње да ради под називом Семинар за педагогику (за образовање педагога) у школској 1924–1925, мада су предавања из педагогије обновљена још 1920. Године 1924. био је основан и *Ойшџи њедајошки семинар* за педагошко-методичко образовање будућих средњошколских професора са других студијских група Филозофског факултета (Gligoriјевић, 1967). Доминантни утицај на формирање будућих педагога у том времену имао је доцент др Вићентије Ракић (1881–1969), који је своја истанчана схватања о образовању и васпитању, прожета и духом реформске континентално-европске и налазима америчке прогресивистичко-бихејвиоралне педагошке теорије, преносио у српску средину. Држао је предавања и семинарска вежбања из основа теорије образовања, дидактике, проблема народног образовања са социологијом васпитања и психологијом друштвених преображаја (Gligoriјевић, 1967). Ракић је успео да кроз снажну научну утемељеност својих излагања развије свест код студената да је и за бављење педагошким проблематиком потребно развити истраживачку културу као и за друге афирмисаније науке (Јовановић, 1939). Вићентије Ракић био је упућен као стипендиста Филозофског факултета пре Првог светског рата на докторске студије у Немачку,

<sup>3</sup> Министар просвете, ректор и професори филозофског факултета – препис око уписа свршених ученика Учитељске школе на филозофски факултет (10. новембар 1903). У А. Веселиновић (у ред.) (2005), *Филозофски факултети Велике школе 1895–1905. Архивска грађа, књига V*. Београд: Филозофски факултет, стр. 441–444.

са нагласком на усмерење студија у правцу потреба средњошколске методике, односно будућег образовања гимназијских професора (Ђуровић, 2004). Међутим, његов научни интерес знатно је превазилазио то поље, време на студијама искористио је да упозна и актуелне трендове у англосаксонској и француској науци о васпитању (Тешић, 1973). Био је заинтересован за фундаментална питања педагошког процеса, што се најбоље види у његовој докторској дисертацији *Васпитање ијром и уметношћу*, одбрањеној код Ернста Мојмана 1911. у Лајпцигу (Тешић, 1973). У својим предавањима на Филозофском факултету Универзитета у Београду, Ракић је успевао да негује интердисциплинарну позицију у педагошкој науци, градећи самосвојну теорију образовања и допуњавајући је врло занимљивим програмом из дидактике (са снажним утицајима прогресивистичке америчке школе), социологије васпитања, приступа народном образовању у руралној средини. Вићентије Ракић је био свестан „краја филозофске педагогије“ и тежио је да нормативизам дотадашње педагошке науке замени емпиризмом (Vujsić Živković, 2006: 545). У том послу он је више био систематизатор резултата туђих истраживања него што је спроводио сопствена, али то је било довољно да однегује прави култ научности код својих студената – већина његових предавања сачувана су као литографисане или штампане белешке појединих студената и још увек очекују непристраснију, објективну, историјску процену. По природи самозатајан, Ракић није напредовао у академском звању, нити се много ангажовао у креирању просветне политике, што је довело до његовог превременог пензионисања и коначног удаљавања са Филозофског факултета 1938.

Након Вићентија Ракића, основни рад на групи за педагогију пада на избеглицу из нацистичке Немачке, професора филозофије и педагогије Артура Либерта (1878–1946). Заговорник повратку филозофским, пре свега етичким основима педагогије, Либерт је био знатно удаљен од позиције коју је заступао Ракић, али је успевао да одржи врло висок ниво предавања и семинарских вежбања (углавном заснованих на анализи текстова класика педагогије), настојао је и да студенте упуту у дискусију о врхунским дилемама тадашње европске културе, која је све више показивала своје мрачно лице. У таквим околностима, делатност Артура Либерта у београдској и филозофској и педагошкој средини заслужује највеће поштовање и представља једну од светлих, недовољно проучених страна историје Београдског универзитета.

Након више јавних протеста упућених академским и државним просветним властима због неадекватне педагошке обуке будућих гимназијских професора, долази и до обнављања Општег педагошког семинара за средњошколске наставнике на Филозофском факултету у Београду 1924. године. Наставу на њему, која је подразумевала и хоспитовање и дискусију о наставном раду у средњим школама, водио је врсни познавалац средњошколске наставе, хонорарни професор педагогије и председник тада основаног Педагошког друштва др Милан Шевић (1866–1934). Шевић је био близак становиштима духовнонаучне педагогије и први је преводилац Вилхелма Дилтаја на српски језик. И поред великог ауторитета коју је у српској јавности имао, Шевићу није било лако да се избори за већи обим практичног образовања будућих средњошколских наставника, па се разочаран тиме повукао са дужности 1931. године (Mitrović, 1967). Уопштено говорећи, након почетних недоумица око академског

статуса педагогије по прерастању Велике школе у Универзитет у Београду (1905), настава на Групи за педагогију одвијала се на високом академском нивоу и њени слушаоци били су оспособљени да се ухвате укоштац са сложеним питањима теорије и праксе образовања. У том периоду одбрањена су и три прва педагошка доктората на Београдском универзитету.

### **Развој универзитетске педагогије у социјалистичком периоду**

С обзиром на то да се образовање сматрало битним чиниоцем изградње социјалистичког друштва и претпоставком „власти радничке класе“, школски систем и педагошка наука развијале су се под идеолошком контролом владајуће партије (Vujišić Živković & Spasenović, 2010). Јак уплив марксистичко-лењинистичке идеологије и педагошких идеја совјетских аутора на развој педагошке теорије и праксе, присутан у послератним годинама, задржао се и након разлаза с СССР-ом 1948. године (Potkonjak, 1994). С друге стране, успостављање и развијање југословенског социјалистичког самоуправљања било је тесно везано за покушај изградње аутентичне југословенске теорије и праксе образовања.

Научноистраживачки рад био је, генерално гледано, вреднован и подстицан, али уз очекивање да не одступа од доминантног идеолошког дискурса. Уз снажан уплив догматског идеолошког нормативизма, од 50-их година XX века напредује емпиријска методолошка оријентација у приступу образовној проблематици. Године 1959. оснива се Институт за педагошка истраживања, који је био прва, а до данас и једина самостална научноистраживачка установа у Србији која проучава образовање и васпитање. У првој деценији рада Института преводе се најзначајнија дела из области методологије, организују семинари из педагошке статистике и издају први приручници из ове области, врше се компаративне студије о школским системима, уџбеницима и наставним програмима, а спроводе се и емпиријски оријентисана истраживања, која су представљала почетак конституисања емпиријске методологије педагошких истраживања у Србији (Gutvajn et al., 2014).

Иако у том периоду долази до постепеног отварања према западу, сарадње са међународним организацијама (пре свега са Унеском) и чвршћег повезивања унутар педагошке заједнице (превасходно кроз деловање научних и стручних друштава), тек крајем шездесетих година чују се први критички тонови у оквиру југословенске педагогије и указује се на потребу преиспитивања односа између идеологије и педагогије (Vujišić Živković & Spasenović, 2010). Међутим, прошло је још доста времена док се није рашчистило с идеолошком доминацијом у овој области и док се није превазишла хомогеност педагошке мисли. Педагошка истраживања, упркос константним захтевима за идеологизацијом, током седамдесетих и осамдесетих година била су под снажним утицајем емпиризма и позитивизма. Каснија критика позитивистичке парадигме није била идеолошка и заснивала се на указивању на важност плуралитета теоријско-методолошких праваца и оријентација у проучавању педагошких феномена, тако да током последње две деценије расте број истраживача који се окрећу квалитативним и партиципативним истраживањима.



Припрема будућих педагога наставила је да се одвија на релативно утицајном и кадровски све јачем универзитетском Одељењу за педагогију у Београду, а доцније и на другим универзитетима у Србији (најпре на Универзитету у Новом Саду, потом у Приштини и Нишу). Темељ студијских програма педагогије чиниле су фундаменталне педагошке дисциплине (општа педагогија, историја педагогије, дидактика, педагошка психологија, методологија педагошких истраживања, која је уведена средином шездесетих година XX века итд.), с тим што је у почетку њихов број био мањи у односу на непдагошке, углавном филозофске дисциплине, да би се тај однос временом мењао, тако да је данас удео обавезних непдагошких предмета сведен на релативно малу меру. Од шездесетих година уведена је могућност усмеравања (предшколска педагогија, школска педагогија и андрагогија). Постдипломске студије уведене су 1963. године, што је умногоме допринело формирању будућег научног подмлатка у области педагогије (Ђорђевић и Prodanović, 1967).

Поље универзитетске припреме будућих педагога постепено се проширивало, од уже методичке оријентације ка подручјима предшколског и школског васпитања и образовања, као и образовања одраслих. На припрему педагога посебан утицај је имало увођење стручних служби при школама и вртићима и настајање професије (пред)школских педагога почетком шездесетих година (Trnavac, 1996). У концепцији студија усмерење на професију (пред)школског педагога постало је од тада доминантно, што не треба да чуди ако се има у виду чињеница да се највећи број свршених студената запошљавао управо на тим радним местима. Међутим, ни припремање стручњака за рад у неким другим установама (истраживачким, центрима за социјални рад, ваншколским установама и сл.) није остало занемарено. Оснивањем Групе за андрагогију и увођењем посебног студијског програма на Филозофском факултету у Београду, 1979. године, започиње образовање будућих андрагога. Од тада је промењен и званични назив у Одељење за педагогију и андрагогију, које се састоји од две групе: за педагогију и за андрагогију са засебним програмима на свим нивоима студијама. На другим универзитетима у Србији оваква могућност образовања андрагога и организације студија не постоји.

Кључан допринос у развоју теоријско-методолошких питања педагогије током друге половине 20. века, али и значајну улогу у формирању низа генерација просветних радника имали су професори Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду, међу којима су др Никола Поткоњак (општа педагогија и методологија педагошких истраживања), др Јован Ђорђевић (дидактика), др Радивој Квашчев (педагошка психологија), др Александра Марјановић (предшколска педагогија), др Владета Тешић (историја педагогије), а нешто доцније и др Љубомир Коцић (методологија педагошких истраживања), др Мирјана Пешић (предшколска педагогија) и др Недељко Трнавац (школска педагогија), а у области андрагогије др Душан Савићевић. Научна продукција ових професора чини незаобилазну литературу не само за студенте педагогије, већ и за будуће васпитаче, учитеље и предметне наставнике. Разуме се, велики допринос нашој академској педагогији долазио је и из Новог Сада.

Може слободно да се направи паралела социјалистичког периода у развоју педагогије као академске дисциплине у Србији с оном која је примећена у већини

европских земаља. Почетни ентузијазам и ширење одељења за педагогију током педесетих и шездесетих година прераста у снажну методолошку заинтересованост током седамдесетих година, затим наступа стагнација дисциплине од осамдесетих година до почетка 21. века, када долази до ренесансе педагошке науке. Најзначајније је за нас данас то што је у том периоду дошло и до развоја педагошких практично усмерених професија, али и до легитимизације улоге педагога истраживача. Управо захваљујући незанемаривању ниједне од тих двеју улога, наша педагогија је развила европски (а не амерички или руски) модел образовања педагога.

### **Садашње стање универзитетске педагогије у Србији и изазови на које треба да одговори**

Није једноставно одредити када се социјалистички период у развоју педагогије као универзитетске дисциплине завршава. За то постоје различити критеријуми (Potkonjak, 1994). Овде се опредељујемо за, условно говорећи, промене теоријско-методолошких парадигми у педагошкој науци, као индикатору напуштања, поново условно говорећи, догматизованог марксизма и лењинизма. Вероватно се као природан први корак у том правцу појавила књига у већинском ауторству и редакцији Мирјане Пешић (Pešić, 1998). У овој књизи се заступа становиште критичке педагогије и акционе методологије, које је инспирисано радом Вилфреда Кера и Стивена Кемиша из књиге *Becoming critical* (1986). Књига *Педагогија у акцији* ослоњена је на западну педагошку интерпретацију марксизма и, још значајније, на акциони модел педагошког истраживања и развоја васпитно-образовних програма, што је вероватно допринело њеном великом успеху код читалаца. У исто време долази до реанимације области истраживања образовања наставника (Radulović, 2011; Vujisić Živković, 2005), тако да сада можемо да кажемо да имамо теоријски разрађене и емпиријски верификоване најсавременије педагошке концепције у овој области. Друго је питање зашто се оне не примењују, или само спорадично примењују, у иницијалном образовању и даљем усавршавању разредних учитеља и предметних наставника.

Предност дата акционим истраживањима и истраживањима педагошког формирања наставника у нашој средини убрзо се суочила са потребом да се на ниво више емпиријске заснованости подигну и истраживања ефикасности образовних програма, иновација и средстава, у оквиру тзв. *evidence-based* науке и политике образовања. Ипак, доминантан део релевантних података о образовању долазио је кроз учешће у међународним евалуативним студијама, или кроз тзв. школске радове (тезе и дисертације). Отежавајући фактори у актуелној преоријентацији истраживачке праксе и ширења њених резултата у подручје свакодневног васпитања и образовања јесу: недовољан број истраживача по дисциплинама и остали општи недостаци научне политике у нас, још непрецизно утврђен статус методика наставних предмета као истраживачких дисциплина и недостатак општедруштвене бриге о промоцији културе, образовања и науке. Ипак, и у тим условима дошло је до задовољавајућег отварања многих методолошких (Matović, 2014; Ševkušić, 2011) и практично оријентисаних питања у савременој српској педагогији (у школству и у породичном васпитању, на пример), отворене су читаве нове области педагошког истраживања и

практичног рада, а, што је дугорочно најзначајније, образовање за читав спектар педагошких професија сада је смештено на универзитет, те коначно може да се каже да је педагошка наука остварила своју дуго чекану академску институционализацију и од ње се с правом, тек сада, могу очекивати већи резултати. Колико ће се овај процес брзо и рационално одвијати, зависи од тога колико сами педагози – истраживачи, одоле зову квазиекспертизиције у све више бирократизованом систему образовања.

### **Закључак**

Од својих почетака као истраживачка академска дисциплина педагогија се сучавала с особеним облицима прихватања у различитим националним срединама (универзитетима). То је водило стварању сумње у то да је универзална наука о образовању уопште могућа, због чега је педагогија често сматрана дисциплином која није научна у пуном смислу те речи и која испуњава налоге националних филозофских или религијских оријентација. С друге стране, неопходност васпитања на матерњем језику захтева од педагогије да сва међународна искуства у све више прожимајућем свету употребљава у, ипак, специфичном миљеу. Због тога је конституисање националне педагошке школе, са добром традицијом асимиловања иностраних утицаја и подстицаја, а без епигонства, једно од виталних не само педагошких, већ и општенаучних и друштвено-културних питања. Разумљиво, овај процес не може да се одвија без противуречности.

У протеклих 125 година, од отварања самосталне катедре за педагогију на Филозофском факултету Велике школе у Београду, наша национална педагошка школа се развијала упоредо са најбољим европским традицијама науке о васпитању. Она је успела да укључи велике филозофске тековине, али и да развије и самостални истраживачки програм и идентитет. Доминација англосаксонске науке о образовању која настаје и у нашој средини почетком овог XXI века у неоправдан засенак је ставила ранија достигнућа српске педагогије. Резултат тога је конфузност промена у образовању, изостанак средстава за његово дубље изучавање и подвојеност између експертског и професионалног става према васпитно-образовној проблематици. Ваља се надати да искуство српске националне педагошке школе у превазилажењу дисконтинуитета у прошлости може да помогне да премостимо и садашњи јаз између научног и бирократског квазинаучног приступа образовању и васпитању. Разуме се, тај пут ће бити сигурнији ако се објективно разјасне изворишта образовних промена у савременој Европи. У том послу педагошка наука у Србији треба да буде, више него што је то сада случај, прожета филозофијом и историјом васпитања, с једне, и економијом образовања, компаративном педагогијом и сродним дисциплинама, с друге стране, наравно уз очување већ достигнутог високог степена припреме за рад у пракси, и даље усавршавање методолошке културе, данас неопходне у свим педагошким професијама.

## Литература

- Aldrich, R. (2008). *Lessons from History of Education: The Selected Works of Richard Aldrich*. Academic: Australian and New Zealand History of Education Society.
- Bakić, V. (1902). Produženo obrazovanje naših učitelja. *Prosveta*, god. 3, br. 7, 97–99.
- Bakić, V. (1907). Akademijско obrazovanje učitelja. *Učitelj*, god. 22, br. 7, 5–9.
- Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji 1872–1929*. Beograd i Užice: Srpska akademija obrazovanja i Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Bakić, V. (2011). *Beleške o telesnom i duhovnom razviću dece*. Beograd: Pedagoški muzej.
- Bengtsson, J. (2006). The Many Identities of Pedagogics as a Challenge: Towards an Ontology of Pedagogical Research as Pedagogical Practice. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No. 2, 2006, 115–128.
- Brezinka, W. (1995). Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. *Paedagogica Historica*, Vol. 31, No. 4, 407–444.
- Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 2, 259–272.
- Depaepe, M. (2002). The Practical and Professional Relevance of Educational Research and Pedagogical Knowledge from the Perspective of History: Reflections on the Belgian Case in Its International Background. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 2, 360–379.
- Đorđević, J. i Prodanović, T. (1967). Katedra za pedagogiju posle Drugog svetskog rata. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 39–54). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Gretler, A. (1999). Changing Conditions and Governance of Educational Research in Europe. In *European congress of Educational Research* (pp. 121–132). Lahti: ECER.
- Đurović, A. (2004). *Modernizacija obrazovanja u Kraljevini Srbiji 1905–1914*. Beograd: Istorijski institut.
- Gligorijević, B. (1967). Katedra za pedagogiju u period između dva rata. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 59–67). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Gutvajn, N., Đerić, I. i Malinić, D. (2014). *Pedeset pet godina Instituta za pedagoška istraživanja – 1959–2014*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *The Educational Sciences in Switzerland, Evolution and Outlooks*. Bern: CSTS.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 3–26.
- Hufnagel, E. (2002). *Filozofija pedagogike*. Zagreb: Demetra.
- Jovanović, D. (1939). Idejni razvitak pedagogike u Srba (1918–1938). U M. Majstorović (ur.), *Pedagoška Jugoslavija 1918–1938* (str. 5–29). Beograd: JUU.
- Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 83–98.
- Краевский, В. В. (Гл. ред.) (2008). Язык педагогики в контексте современного научного знания. *Материалы Всерос. методолог. конф. Семинара*. Краснодар: Москва.
- Lagemann, C. E. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research 1st Edition*. Chicago: Chicago University Press.
- Lidenberg, L. (2002). Is Pedagogik as an Academic Discipline in Sweden just a Phenomenon for the Twentieth Century? The Effects of Recent Education Reform, *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 65–82;
- Marić, I. (2003). *Filosofija na Velikoj školi*. Beograd: Plato.
- Matović, N. (2014). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: IPA.

- Mitrović, D. (1967). Opšti pedagoški seminar. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 80–87). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: IPA.
- Potkonjak, N. (1994). *Razvoj i shvatanja o konstitutivnim komponentama pedagogije u Jugoslaviji (1944/45–1991/92)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Potkonjak, N. (2012). *Pedagogija u Srba*. Beograd: Eduka.
- Prokić, Ž. V. (1908). O višem obrazovanju učitelja. *Prosveta*, god. 8, br. 24, 348–349.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Risto, R. (2000). The Massification and Diversification of Educational Sciences in Finnish University. In *European Conference on Educational Research* (pp. 56–72), Edinburgh: ECER.
- Tenorth, H. E. (1994). Profession und Disziplin: zur Fomierung der Erziehungswissenschaft. In H. H. Krüger & T. Rauenschenbach (Eds.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplinen Beginneinerneun Epoche* (pp. 17–28). Juventa: München.
- Tešić, V. (1967). Pedagogija na Liceju, Velikoj školi i na Univerzitetu u Beogradu do 1914. U N. Potkonjak (ur.), *Sedamdeset pet godina Katedre za pedagogiju* (str. 7–37). Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Tešić, V. (1973). Put do doktorata V. Rakića. *Nastava i vaspitanje*, god. 25, br. 1, 101–124.
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi, prilog metodici rada školskog pedagoga*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Vujisić Živković, N. (2006). Disciplina pitanja Vićentija Rakića. *Pedagogija*, god. 61, br. 4, 543–550.
- Vujisić Živković, N. (2008). Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja – Istorijsko-komparativni kontekst razvoja pedagogije kao univerzitetske discipline. *Pedagogija*, god. 63, br. 4, 540–554.
- Vujisić Živković, N. (2010). Torsten Hjusen – arhitekta obrazovanja zasnovanog na naučnom istraživanju. *Pedagogija*, god. 65, br. 3, 1–22.
- Vujisić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vujisić Živković, N. & Spasenović, V. (2010). Modernization, Ideology and Transformation of Educational Science: Former Yugoslavia Case (1918–1990). *Pedagogija*, god. 65, br. 2, 213–222.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šijaković, B. (2016). Obrazovanje u „društvu znanja“: između ironije i nostalgije. *Letopis Matice srpske*, god. 192, br. 3, 271–285.

Примљено: 15. 12. 2017.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2017.

## PEDAGOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN SERBIA THE 125<sup>th</sup> ANNIVERSARY OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN BELGRADE (1892-2017)

**Abstract** *This paper uses the comparative historical method to study the development of pedagogy as an academic discipline in Serbia. The aim has been not only to establish the key stages and determinants but also the context in which this development occurred, and thus provide a basis for considering the contemporary and future perspectives of pedagogy in this country. A study of the stages of the development of pedagogy as an academic discipline, primarily at the Faculty of Philosophy in Belgrade – its establishment as an academic discipline, its scientific orientation between the two world wars, in the period of socialism and in the present day – has shown that the European context has had a significant influence on the discipline of pedagogy in Serbia. It not only enabled the development of new pedagogical professions (and thus new academic subdisciplines) but also the recognition of the role of the educationalist as researcher. Paradoxically, during the present period of political integration into the European community of states, the European roots of our national pedagogical tradition have received the least attention in the ongoing process of scholarly and professional self-reappraisal. The 125th anniversary of the Department of Pedagogy of the Faculty of Philosophy in Belgrade affords an opportunity for reaffirming the authentically European experience of Serbian pedagogy.*

**Keywords:** *Department of Pedagogy in Serbia, the European context for the development of pedagogy as an academic discipline in Serbia.*

## ПЕДАГОГИКА КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЈА ДИСЦИПЛИНА К 125-ЛЕТИЈУ СО ДНЯ ОСНОВАЊА КАФЕДРЕ ПЕДАГОГИКИ НА ФИЛОСОФСКОМ ФАКУЛТЕТЕ В БЕЛГРАДЕ (1892-2017)

**Резюме** *В данној стaтђи рaссмaтривaетсa фoрмирoвaниe и рaзвитиe пeдaгoгикe кaк aкaдeмичeскoј дaсциплинe в Сeрбиe с применeниeм срaвнитeлнo-истoричeскoгo мeтoдa. Цeл исслeдoвaниa зaкључaлaсe нe тoлкo в oпрeдeлeнии кључeвыx eтaпoв и дeтeрминaнтoв eтoгo рaзвитиa, нo и в изучeнии бoлee ширoкoгo кoнтeкстa, чтo мoжeт служити oснoвoй длa рaссмoтрeниa сoврeмeннoгo сoстoяниa и будущих пeрспeктив пeдaгoгичeскoј нaуки у нaс. Исслeдoвaниe eтaпoв в рaзвитии пeдaгoгикe в нaшeм Унивeрситeтe, в частнoсти нa Филoсoфскoм фaкултeтe в Бeлгрaдe, – фoрмирoвaниe нaучнoј дaсциплинe, нaучнo-исслeдoвaтeльскиe ориeнтaции мeждy двумя мирoвыми вoйнaми, сoциaлистичeский пeриoд и сoврeмeннoe сoстoяниe, – oднoзнaчнo пoкaзaли, чтo пeдaгoгичeскaя нaука у нaс сущeствeннo oзнaмeнoвaлaсe eврoпeйским кoнтeкстoм. Eтoт кoнтeкст пoзвoлил рaзрaбoтaть нoвыe пeдaгoгичeскиe прoфeссии (и, слeдoвaтeлнo, нoвыe aкaдeмичeскиe субдaсциплинe), a тaкжe пoдтвeрдит рoль пeдaгoгa-исслeдoвaтeлa. Звучит пaрaдoксaлнo, нo в пeриoд пoлитичeскoј интeгрaции в Eврoпeйскoe сoбщeствo гoсудaрств, имeннo eврoпeйскиe кoрни нaшeй нaциoнaльнoј пeдaгoгичeскoј шкoлы, нaимeнee присутствуют в нeпрeрывнoм прoцeссe нaучнoгo и прoфeсиoнaльнoгo сaмoaнaлизa. Вoзмoжнoст пoдтвeрдит пoдлинный eврoпeйский oпыт в нaшeй пeдaгoгикe – 125-лeтиe сo днa oснoвaниa кaфeдрe пeдaгoгикe нa Филoсoфскoм фaкултeтe в Бeлгрaдe.*

**Кључeвыe слoвa:** *кaфeдрa пeдaгoгикe, Филoсoфский фaкултeт, eврoпeйский кoнтeкст рaзвитиa пeдaгoгичeскoј нaуки в Сeрбиe.*

## ДУАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ: МОГУЋНОСТИ, ПРЕТПОСТАВКЕ И ИЗАЗОВИ ОСТВАРИВАЊА<sup>2</sup>

*Айспракт* Дуално образовање као модел остваривања средњеј сџручној образовања смаџра се усџешним начином ѓриѓремања младих за свеџ рада и за зайошљавање. У насџојању да унаѓреде орѓанизацију и начин функционисања средњеј сџручној образовања многе државе су се ослониле на искусџва земаља које имају развијен дуални модел сџручној образовања и обуке. Посебну ѓажњу је ѓривукао немачки дуални сисџтем, који је мноѓима ѓослужио као узор за реформисање средњеј сџручној образовања. Имајуџи у виду да се џиуџа решења не моју койираџи, џџ. дирекџно ѓреносиџи у средину чију је друшџвено-економски и образовни конџексџ различитџ, у раду се размаџрају моѓућности и ѓреџѓосџавке усџешне ѓримене дуалној образовања у друѓој средини. Указује се, џакође, на одређене изазове у остваривању дуалној образовања, који се истѓовремено моју разумейџи и као оѓраничавајуће околности за њеѓово увођење и ѓримену. Узакључним размаџрањима се истѓиче да је ѓриликом реформисања средњеј сџручној образовања ѓошребно ѓрво саѓлегати сџање и ѓошребе у соѓсџвеном сисџтему, а џек након џоѓа ѓажљиво размоџриџи коју елементџи дуалној модела моју биџи корисни за даџи образовни сисџтем и на који начин се они моју ѓрилаѓѓиџи да би се инџеѓрисали у ѓосџојеџи конџексџи.

**Кључне речи:** немачки дуални сисџтем, ѓреџѓосџавке и изазови остваривања дуалној образовања, џрансфер дуалној модела.

### Увод

У фокусу образовних политика многих земаља у свету у протеклом периоду нашло се питање унапређивања организације и начина функционисања средњег стручног образовања. Заједничка брига великог броја земаља јесте, с једне стране, проблем обезбеђивања квалитетно оспособљене радне снаге, посебно приликом преласка из света образовања у свет рада, а, с друге стране, проблем смањивања

<sup>1</sup> Е-маил: vspaseno@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је реализован у оквиру пројекта *Модели ѓроцењивања и сџрашѓеѓије унаѓређивања квалитетѓа образовања у Србији* (бр. 179060) Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

стопе незапослености. У суочавању с тим изазовима многи су се ослонили на искуства земаља за које се сматра да имају квалитетан и одржив систем стручног образовања, захваљујући пре свега постојању дуалног модела образовања.

Дуално образовање, као облик остваривања средњег стручног образовања, сматра се погодним и пожељним решењем за припремање младих за свет рада и за запошљавање. Међународне организације и тела, као што су ОЕЦД, Светска банка, УНЕСКО и Европска комисија виде дуално образовање као успешан и ка будућности окренут модел стручног образовања, а земље које имају дугу традицију дуалног образовања посматрају се као примери добре праксе чија искуства могу искористити они које желе да унапреде сопствени систем средњег стручног образовања (Hummelsheim & Baur, 2014). Рецимо, у анализи ОЕЦД-а се наводи да је дуални, тј. *apprenticeship* модел образовања и обуке, који као важну компоненту укључује учење засновано на раду, добар начин за развијање потребних вештина и за запошљавање (OECD, 2015), а у извештају Европске комисије се наводи да овај модел има предности у поређењу с искључиво школским моделом стицања средњег стручног образовања, повећава могућности запошљавања након школовања и успешније успева да одговори на потребе привреде у погледу очекиваних компетенција (European Commission, 2012). Тако је дуално образовање постало важно питање глобалне образовне политике, односно, како то означавају неки компаративисти, постало је део „путујуће“ образовне политике (Ozga & Jones, 2006).

Међу образовним системима који имају развијен модел дуалног образовања посебну пажњу привлачи немачки дуални систем који је послужило као инспирација, али и као узор за реформисање стручног образовања и обуке у многим државама. Какви се ефекти остварују применом дуалног образовања заснованог на туђем искуству, зависиће од бројних фактора. У овом раду ћемо, након указивања на основне одлике дуалног образовања, настојати да сагледамо које су то могућности и претпоставке трансфера овог модела у другачији контекст, као и који изазови прате увођење дуалног образовања.

### **Основне одлике дуалног образовања**

Кад је реч о дуалном облику средњег стручног образовања, дуалност се пре свега односи на чињеницу да се образовање и обука одвијају на два места – у школи и код послодавца. Комбиновање учења у школи и на радном месту подразумева да се теоријска знања стичу у школи, а практична обука на радном месту, тј. у реалном радном окружењу. Удео теоријског образовања које се стиче у школи је далеко мањи у односу на практичну обуку која се одвија у предузећу. Међутим, иако се то може сматрати кључном одликом дуалног образовања, њега одређују и неки други елементи. Поред системски организованог смењивања периода учења у образовној институцији и на радном месту, дуално образовање одликује и следеће: (а) припада формалном образовању којим се стиче друштвено призната диплома/квалификација; (б) заснива се на уговору који се потписује између ученика/практиканта и предузећа; (ц) ученик/практикант добија новчану надокнаду за рад; (д) надлежност у



конципирању и реализацији програма образовања и обуке имају школе, послодавци и социјални партнери (Bliem et al., 2014, према: Tomić i sar., 2015).

Термин дуално образовање (на немачком језику *Duale Ausbildung*) карактеристичан је за земље немачког говорног подручја и користи се за означавање претходно описаног модела стручног образовања (с тим да је у Аустрији у употреби и термин *Lehre*). Одговарајући термин на енглеском језику је *apprenticeship*. Европски центар за развој стручног образовања (Cedefop) појам *apprenticeship* објашњава као модел образовања у коме се систематски, у дужем временском периоду смењују учење на радном месту и у школи, односно центру за обуку, где је ученик везан уговором са послодавцем и добија финансијску надокнаду за свој рад и где је послодавац одговоран за обезбеђивање обуке у одређеној струци (Cedefop, 2014a). Дуално образовање карактеристично за немачки систем образовања наводи се као пример поменутог типа образовања и обуке. Слично одређење даје и Завод за статистику Европске уније (Eurostat), с тим што се у њиховом објашњењу овог појма као алтернатива захтеву за постојањем уговора између ученика и предузећа јавља споразум између школе и послодавца и што се прецизира трајање уговора/споразума (најмање шест месеци, највише шест година) (European Commission, 2012).

Треба нагласити да се појму *apprenticeship* не придаје увек исто значење, што је и разумљиво ако се има у виду разноврсност модалитета остваривања средњег стручног образовања у различитим земљама. Повезивање теоријског образовања и практичне обуке, као и комбиновање учења у школи и на радном месту, може бити различито регулисано, може се остваривати на различите начине и у различитом обиму. Рецимо, стицање практичне обуке у предузећу може чинити саставни део програма обуке и у оквиру школског модела стручног образовања, те се у ширем смислу може подвести под *apprenticeship*, али између овог модалитета и онога што се назива типичним дуалним моделом постоје битне разлике (табела 1).

Табела 1. Разлике у практичној обуци између дуалног система и школског модела стручног образовања

Дуални модел	Школски модел
Обука у предузећу > 60%	Обука у школи > 70%
Предузећа нуде места Ученици активно траже место	Образовни центар и ученици траже предузећа
Уговор између предузећа и ученика/практиканта Ученик/практикант = запослени радник	Споразум о обуци између школе и предузећа Ученик/практикант = ученик
Већи део трошкова носе предузећа	Претежно јавни извор финансирања
Ученик/практикант добија плату	Ученик/практикант може (али не мора) да добија одређену надокнаду
Предузећа одређују садржај обуке	Школе одређују садржај обуке

Извор: European Commission, 2012: 120.

Типичним дуалним системима сматрају се немачки, аустријски и швајцарски. Специфичности ових система управо се могу посматрати и као њихове јаке стране.

Навешћемо као пример неке од одлика немачког дуалног система: (а) дуално образовање, као вид стручног образовања, цењено је и има добар статус у друштву; (б) послодавци и други социјални партнери имају значајну улогу у концепирању и остваривању дуалног образовања; (в) постојањем јасно дефинисаних правила и одговорности на националном, регионалном, локалном и на нивоу предузећа обезбеђује се да краткорочне потребе послодавца не нарушавају шире образовне и економске циљеве; (г) постоји добро балансиран и стабилан систем финансирања, који комбинује јавна и приватна средства; (д) истраживања у области стручног образовања и обуке, за која су између осталог задужени Савезни институт за стручно образовање (BIBB) и национална мрежа истраживачких центара, спроводе се континуирано како би се допринело унапређивању у овој области (Hoeschel & Schwartz, 2010).

Иако *apprenticeship* модел постоји у многим земљама, он је у различитој мери заступљен (European Commission, 2012). На пример, у Естонији, Грчкој, Летонији, Шведској или Великој Британији мали број ученика стиче средње образовање на овај начин, док у Немачкој, Данској и Аустрији обухвата велики проценат средњошколске популације.

### **Могућности и претпоставке трансфера дуалног образовања у другачији контекст**

Релевантни економски, привредни и образовни индикатори показују да земље са типичним дуалним моделом стручног образовања имају релативно ниску и стабилну стопу незапослености младих, успешну транзицију из школе у свет рада и образовни сектор који је усклађен са потребама привреде (Cedefop, 2014b; European Commission, 2012). Истовремено, то су друштва која имају јаку привреду и економски су стабилна. Овакво стање је подстакло многе државе да се приликом настојања да реформишу средње стручно образовање ослоне на искуства земаља са развијеним дуалним системом и да сопствену реформу спроведу у складу са принципима карактеристичним за овај модел. С друге стране, земље попут Немачке, Аустрије и Швајцарске интензивно промовишу свој систем дуалног образовања и пружају подршку и помоћ (стручну, консултантску, финансијску) свима који то желе. Рецимо, Немачка се тако већ дужи низ година јавља као важан партнер у реформисању стручног образовања и обуке у различитим државама, не само европским (нпр. Грчка, Италија, Летонија, Словачка, Шпанија), већ и азијским (нпр. Индија, Кина, Вијетнам, Тајланд) или латиноамеричким (нпр. Бразил) (BMBF, 2015; Euler, 2013; Hummelsheim & Baur, 2014; Lewis, 2007; Mayer, 2001). Бројне иницијативе и пројекти, које подржава немачка влада, реализовани су у протеклом периоду у оквиру билатералне сарадње Немачке са другим земљама у циљу увођења дуалног система или неких његових елемената у подручје средњег стручног образовања земље којој је Немачка узор. У том процесу значајну улогу има, рецимо, немачки Савезни институт за стручно образовање и обуку (BIBB) и ГИЗ (нем. *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*) који под окриљем Савезног министарства за економску сарадњу и развој (BMZ) учествује у реализацији преко 60 пројеката у овој области (BMBF, 2015).

Ангажовање Немачке на овом пољу подстакнуто је и сопственим интересима – где год послују немачке компаније потребна им је квалификована радна снага која може да обавља радне задатке из одговарајућег делокруга послова (Euler, 2013).

Могло би се рећи да је данас прихваћено схватање које су познати компаративисти, као што су Садлер и Кандел, наглашавали још почетком XX века, а то је да се образовни системи, односно његови сегменти не могу копирати, тј. преносити у неку другу средину чији је политички, културни и економски контекст сасвим различит од земље чије се готово решење преузима (Spasenović, 2013). Зато се данас наглашава да земље које желе да унапреде свој систем средњег стручног образовања не могу да пренесу туђи дуални систем, већ морају да сагледају постојеће околности и да развију дуално образовање у складу са сопственим образовним, друштвеним и економским циљевима и потребама. Као илустрација ове тврдње може да послужи следећа аналогија: ако би немачка индустрија аутомобила желела да извезе у неку другу европску земљу модел дизајниран за сопствено тржиште, то не би имало много смисла без прилагођавања потребама оних којима је тај производ намењен – енглеским возачима не одговара волан смештен с леве стране, а онима у јужним крајевима није потребно грејање седишта (Euler, 2013). Поред тога, наглашава се да настајак дуалног образовања у земљама за које је оно типично није била, бар не у потпуности, ствар планирања и свесне одлуке просветних власти у датом моменту, већ је оно настало и развијало се као резултат одређених историјских околности и у том смислу је друштвено, политички и економски условљено (Langthaler, 2015).

Поставља се питање да ли су и у којој мери земље које су покушале да примене дуално образовање ослањајући се на страни модел (пре свега немачки, али и швајцарски и аустријски) биле успешне у том погледу. Очигледно је да је тај процес био праћен одређеним проблемима. Углавном незадовољавајући резултати у развијању дуалног образовања по узору на туђи модел, посебно током 80-их и 90-их година, допринели су уверењу да се овај модел стручног образовања не може директно преузети од других земаља (Valiente & Scandurra, 2017). Анализа пројеката увођења дуалног образовања које је реализовао ГИЗ, коју су урадили Стокман и Силвестрини, навела је ауторе на закључак да резултати оваквих напора генерално гледано нису довољно добри, превасходно због слабе одрживости спроведених интервенција (Stockmann & Silvestrini 2013, према: Euler, 2013). Рецимо, анализа ефеката десет програма усмерених на увођење дуалног модела стручног образовања на Филипинима у периоду између 1996. и 2007. године показује да постављени циљеви нису остварени у задовољавајућој мери, што се може, између осталог, објаснити тиме да креатори образовних политика и њихови стратешки партнери нису са своје стране предузели све што је требало, као и да предузећа нису била укључена у обуку на начин који одговара локалним потребама и образовној традицији (Hummelsheim & Vaur, 2014). У Словенији, која је увела дуално образовање 1996. године ослањајући се, између осталог, на искуство Немачке, недостатак понуде места за обуку и недовољно интересовање предузећа за укључивање у реализацију дуалног образовања испоставило се да чине значајне препреке, те је 2006. године дуални систем укинут (Skubic Ermenc et al., 2014). У Јужној Кореји, где су реализовани „кооперативни

програми“ инспирисани немачким дуалним образовањем, проблем је био у томе што је влада једнострано контролисала стручно образовање и обуку, синдикати су имали маргиналну улогу, обука је била слабог квалитета, а ученици/практиканти су третирани као јефтина радна снага (Lewis, 2007).

На основу увида у теоријске расправе и анализе проблема трансфера дуалног система у нову средину, Хамелшајм и Баур су евидентирали три фазе коришћења туђих решења (Hummelsheim & Baur, 2014). Прву фазу, карактеристичну за период од 70-их до 90-их година, одликује веровање да се дуални систем може „прекопирати“ и као такав применити у другом образовном систему, уз уверење да је овај вид стручног образовања и обуке далеко бољи од свих других. У другој фази, која покрива период од средине 90-их до отприлике 2010. године, све више се испољавају резерве према директном преношењу туђих решења, а залаже се за преузимање само одређених компонената дуалног система или неких принципа на којима се он заснива, уз наглашавање неопходности уважавања локалног друштвеног и економског контекста. Трећа фаза, која је тренутно у току, представља извесну модификацију претходне фазе, пошто доминира схватање да се нити систем у целисти, нити његове поједине компоненте не могу копирати, већ је неопходно кључне елементе, који одсликавају дух или филозофију дуалног модела, прилагодити специфичном контексту земље која уводи дуално образовање.

Ослањајући се на основне снаге свог стручног образовања, немачка влада је недавно издвојила пет кључних елемената успешности дуалног система, који истовремено чине принципе за које се треба залагати и подстицати их у процесу сарадње са другим земљама на реформисању њиховог стручног образовања (BMWF, 2015). Ови принципи обухватају: (а) чврсту сарадњу међу заинтересованим актерима (држава, удружења послодаваца, синдикати, предузећа и други социјални партнери заједничким деловањем стварају оквир функционисања дуалног образовања); (б) учење на радном месту (обука на радном месту обухвата најмање 50 одсто времена предвиђеног за реализацију програма у оквиру одређеног образовног профила); (в) друштвену прихваћеност стандарда (сетом закона и друге легислативе регулишу се сва битна питања функционисања дуалног образовања, међу које спада дефинисање стандарда квалификација, квалитета обуке у предузећима, лиценцирања предузећа, процедуре и садржаја испита итд.); (г) обученост наставника и инструктора (и наставници у школама и инструктори у предузећима треба да су компетентни у стручном, али и педагошком погледу); (д) развијену истраживачку активност и професионалну оријентацију (истраживања у области стручног образовања и тржишта рада чине основу за усклађивање са актуелним технолошким, економским и друштвеним променама).

Истраживања посвећена овом проблему показују да одлике локалног контекста играју битну улогу у успешности примене дуалног модела стручног образовања и да је неопходно да се обезбеде одговарајући услови како би овакав вид стручног образовања и обуке добро функционисао. У складу с тим, као претпоставке ефективне примене дуалног модела, између осталог, наводе се: укључивање послодаваца у процес остваривања дуалног образовања; ниво развијености привредних комора; постојање институционалних капацитета за праћење и вредновање квалитета обуке на радном месту; углед (статус) стручног образовања; спремност и способност

постизања договора између различитих социјалних партнера (Valiente & Scandurra, 2017). Но, почетни корак треба да буде спровођење детаљне анализе потреба различитих заинтересованих актера, као што су представници образовног система, послодавци и компаније, стручна тела и удружења, синдикати итд. (Pilz, 2017). Тиме се омогућава да се потпуније сагледа које потребе има једна земља и у каквом су односу те потребе с актуелним стањем у области образовања и запошљавања, као и са другим секторима друштва.

### **Изазови у остваривању дуалног образовања**

У тексту који следи размотриће се неке од одлика дуалног образовања, које истовремено носе са собом и одређене изазове за његово спровођење. Изазови које смо издвојили везују се за функцију и циљеве дуалног образовања; остваривање сарадње између државе и социјалних партнера; друштвени статус стручног образовања; заинтересованост предузећа за учешће у дуалном образовању. Када је реч о земљама које теже увођењу дуалног образовања и које при томе као образац користе туђи модел, неки од наведених изазова могу се схватити управо као ограничавајуће околности за успешну примену дуалног образовања.

*Функција и циљеви дуалног образовања.* Посматрајући из економске перспективе, од стручног образовања се очекује да припрема квалитетно обучене раднике који могу да остварују различите улоге и да одговоре на променљиве потребе света рада, док из индивидуалне перспективе примат имају могућност запошљавања и оспособљавање које подразумева шири опсег компетенција, а не само оних потребних за обављање радних задатака специфичних за одређену компанију (Euler, 2013). Имајући у виду да предузећа која пружају обуку не могу да запосле све ученике/практиканте, важно је да карактер обуке која се стиче не буде ограничавајући фактор за касније сналажење на тржишту рада. Осим тога, дуално образовање, као вид остваривања стручног образовања и као сегмент образовања уопште, нема само улогу припремања за свет рада, већ треба да допринесе и развоју индивидуалности, грађанске одговорности, независности у доношењу животних одлука у различитим сферама живота, тј. другачије речено оно треба да обухвата припрему за живот (Spariosu i Vodroški Spariosu, 2017). Опште образовање, које у том смислу има значајну улогу, у дуалном образовању је присутно у скромнијој мери него у школски заснованим моделима стручног образовања, те је за једно друштво важно да дефинише каква су му очекивања од образовања и коју функцију оно треба да има. Усмереност на потребе тржишта рада (тј. потребе послодавца и компанија) не би смела да истисне задовољавање личних и друштвених потреба.

*Сарадња између државе и социјалних партнера.* Сарадња између различитих заинтересованих страна и подела одговорности међу њима омогућавају успостављање консензуса у погледу креирања и спровођења политике образовања у овом домену. Иако ово чини важну одлику дуалног образовања, вероватно је тешко очекивати успостављање партнерских односа међу различитим социјалним партнерима у земљама у којима не постоји традиција сарадње између државе и привреде и не постоје разрађени канали и процедуре за укључивање различитих актера.

Такође, за разлику од, на пример, Немачке или Аустрије, где коморе и синдикати имају значајну улогу у спровођењу дуалног образовања, у неким другим земљама то није случај. Алтернативу би могао да представља лабавији вид сарадње који би у том случају могао да подразумева размену информација, консултативни процес и давање препорука у концепирању и реализацији дуалног образовања (Euler, 2013). Ипак, формално (институционализовано) укључивање различитих социјалних партнера потребно је не само да би се обезбедили услови за функционисање дуалног образовања (нпр. регулатива којом се дефинишу захтеви у погледу курикулума, обавезе послодавца, квалификације наставника и инструктора, садржај и начин спровођења испита итд.), него и ради остваривања надзора над реализацијом дуалног образовања. Механизми контроле су посебно значајни кад је реч о заштити права и интереса самих ученика/практиканата (нпр. да ли послодавац поштује све своје обавезе у складу са легислативом у погледу услова рада, квалитета обуке, броја радних сати које остварује ученик/практикант, исплате финансијских средстава и сл.).

*Друштвени стајтус стручног образовања.* Атрактивност и углед стручног образовања нису исти у различитим образовним системима. Они су у принципу високи у земљама које имају дугу традицију дуалног образовања, у којима велики број ученика стиче квалификације на тај начин (и то у оквиру не само мануелних и производних, већ и непроизводних занимања, као, рецимо, у области банкарства, ваздухопловне индустрије, информационо-комуникационих технологија) и у којима оно не представља слепи колосек ка даљем образовању. Док у Немачкој и Швајцарској, на пример, средње стручно образовање, а у оквиру тога и дуално образовање, представља сасвим прихватљиву, па и пожељну опцију за наставак образовања након завршетка обавезног школовања, у неким другим земљама је привлачност стручног образовања и друштвени статус оних који га заврше далеко нижи у односу на опште образовање. Штавише, оно се негде опажа као варијанта образовања за оне ученике који нису имали могућности да изаберу нешто друго. Статус дуалног образовања у друштву и његова привлачност представљају битан фактор успешности његове примене. Уколико је друштвени статус лош, реално је очекивати да ће оно привући само ученике са slabим успехом и ниским социоекономским статусом, што га чини фактором репродукције социјалне структуре и продубљивања друштвених разлика.

*Заинтересованост предузећа за учешће у дуалном образовању.* Да би дуално образовање уопште функционисало, потребно је да постоје предузећа која су заинтересована за пружање обуке у овом моделу стручног образовања. Логично је претпоставити да ће предузећа бити заинтересована за учешће у остваривању дуалног образовања уколико су трошкови које имају нижи од прихода који се остварују радним ангажовањем ученика/практиканата и/или уколико остварују одређену корист којом се компензују уложена средства, у шта, на пример, спада могућност праћења и селекције најуспешнијих ученика/практиканата и њихово запошљавање (Valiente & Scandurra, 2017). Заинтересованост послодавца зависи и од унутрашњег стања у предузећу, опште економске ситуације, подстицаја (олакшица) које држава обезбеђује послодавцима итд. Мала и средња предузећа због својих ограничених ресурса могу да имају тешкоће да обезбеде обуку у оквиру дуалног система, те су у неким

земљама разрађена специфична решења, као што су, на пример, центри за обуку који употпуњују обуку која се остварује у малим или средњим предузећима.

Дакле, креатори образовних политика треба да размотре да ли је увођење дуалног модела прави пут за унапређивање система стручног образовања и обуке, а ако јесте, онда морају да се одреде да ли ће овај модел, након спроведених пилот-пројеката, ограничити само на мали број образовних профила у оквиру одређених привредних сектора или ће га проширити и учинити масовнијим. Досадашња искуства показују да системски развијено дуално образовање имају само земље које поседују јаку привреду, те је тешко замисливо остваривање позитивних ефеката тамо где су привредне активности слабе и нестабилне и где нема довољно послодаваца који би се укључили у реализацију. Такође, шире увођење дуалног образовања захтева већа јавна улагања, темељну разраду регулативе, развој институционалних капацитета и укључивање социјалних партнера у процес доношења одлука. С обзиром на то да многе земље нису спремне да све то подрже или немају капацитета, не треба да чуди што су се многе од њих одлучиле да не проширују дуално образовање на системски ниво (Valiente & Scandurra, 2017).

### **Закључак**

Суштинску одлику дуалног модела образовања чини комбиновање учења које се одвија на две локације – у школи и у предузећу. Међутим, основни дуални принцип, који подразумева комбиновање теоријског и практичног образовања, може бити успешно уграђен и у остале, већ постојеће, облике реализације стручног образовања, што подстиче на размишљање да ли увести дуално образовање или се усмерити на унапређивање актуелног система средњег стручног образовања и квалитета практичне наставе која се нуди. Оно што је битно јесте да ниво стручне оспособљености појединца не зависи само од потенцијала који одређени организациони облик стручног образовања носи, већ и од квалитета обуке на радном месту и добре повезаности знања и искуства која се стичу на различитим местима.

У сваком случају, намера да се реформише средње стручно образовање не може се реализовати тако што ће се у мањој или већој мери преузети туђе решење, већ треба пажљиво сагледати искуства других земаља, преиспитати постојеће стање у свом систему, сагледати сопствене друштвене, економске и образовне потребе, дефинисати циљеви који се желе остварити и тек у складу с тим треба размотрити елементе дуалног модела који би за дати образовни систем били корисни и прилагодити их на начин да се интегришу у постојећи контекст.

## Литература

- BMBF (2015). *One-stop International Cooperation in Vocational Training*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- Cedefop (2014a). *Terminology of European Education and Training Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014b). *Macroeconomic Benefits of Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Euler, D. (2013). *Germany's Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- European Commission (2012). *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hoeckel, K. & Schwartz, R. (2010). *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training: Germany*. Paris: OECD.
- Hummelsheim, S. & Baur, M. (2014). The German Dual System of Initial Vocational Education and Training and Its Potential for Transfer to Asia. *Prospects*, Vol. 44, No. 2, 279–296.
- Langthaler, M. (2015). *The Transfer of the Austrian Dual System of Vocational Education to Transition and Developing Countries: An Analysis from a Developmental Perspective*. Vienna: Austrian Foundation for Development Research.
- Lewis, T. (2007). The Problem of Cultural Fit – What Can We Learn from Borrowing the German Dual System? *Compare*, Vol. 37, No. 4, 463–477.
- Mayer, C. (2001). Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Center to the Peripheries: The Case of Germany. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 2, 189–208.
- OECD (2015). *OECD Reviews of Vocational Education and Training: Key messages and country summaries*. Paris: OECD.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 1, 1–17.
- Pilz, M. (2017). Policy Borrowing in Vocational Education and Training (VET) – VET System Typologies and the “6 P Strategy” for Transfer Analysis. In M. Pilz (Eds.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (pp. 473–490). Cham: Springer International Publishing.
- Skubic Ermenc, K., Mažgon, J. & Štefanc, D. (2014). The Competence-based Didactic Approach in Initial Vocational Education. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. god. 46, br. 2, 509–526.
- Spariosu, T. i Bodroški Spariosu, B. (2017). Javno investiranje u stručno obrazovanje i obuku. *Andragoške studije*, br. 1, 87–110.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tomić, M., Spasenović, V. i Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja: primer Austrije. *Nastava i vaspitanje*, god. 64, br. 1, 131–144.
- Valiente, O. & Scandurra, R. (2017). Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review. In M. Pilz (Eds.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World* (pp. 41–58). Cham: Springer International Publishing.

Примљено: 17. 12. 2017.

Прихваћено: 20. 01. 2018.



## THE DUAL EDUCATION SYSTEM: IMPLEMENTATION POSSIBILITIES, PREREQUISITES AND CHALLENGES

**Abstract** *The dual education system as a model of secondary vocational education is regarded as an effective way of preparing young people for the world of work and employment. Many countries striving to improve the organization and functioning of secondary vocational education have drawn on the experience of countries with a well-developed dual system of vocational education and training. The German dual education system in particular has served as a model for secondary vocational education reform in a number of countries. Given that other countries' solutions cannot be copied, i.e. transferred directly into a different socio-economic and educational context, this paper considers the possibilities and prerequisites for the successful implementation of dual education in a different environment. It also highlights certain challenges to the implementation of the dual education system, which can also be seen as limiting circumstances to its introduction and implementation. In the discussion section it is pointed out that a program of reform of secondary vocational education first needs to assess the existing situation and the needs within a particular education system, and only then carefully consider which elements of the dual model can be useful for the given system, and how they can be adapted and integrated into the existing context.*

**Keywords:** *German dual education system, dual education implementation prerequisites and challenges, dual model transfer.*

## ДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ, ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

**Резюме** *Дуальное образование, как модель среднего специального образования, считается успешным способом подготовки молодых людей к миру труда и занятости. В целях улучшения организации и способа функционирования среднего специального образования многие страны опираются на опыт стран с развитой двойной моделью специального образования и обучения. В частности, особое внимание привлекла немецкая образовательная система, которая во многом служила образцом для реформирования среднего образования. Принимая во внимание факт, что чужие решения нельзя копировать, т. е. прямо «передать» в другие социально-экономические и образовательные контексты, в статье обсуждаются возможности и предпосылки для успешного применения дуального образования в другой среде. Указывается на определенные проблемы в реализации дуального образования, которые одновременно могут быть поняты как ограничения для его введения и применения. В заключительной части статьи подчеркивается, что в процессе реформирования среднего специального образования, в первую очередь, необходимо рассмотреть составные и потребности в своей собственной системе, и только после этого тщательно обсудить, какие элементы двойной модели могут быть полезны для данной системы образования и как их можно адаптировать и интегрировать в существующий контекст.*

**Ключевые слова:** *немецкая образовательная система, предпосылки и проблемы дуального образования, трансфер двойной модели.*



## УЛОГА И ЗНАЧАЈ КОНСУЛТАЦИЈА СА ДЕЦОМ У ОБРАЗОВАЊУ

**Апстракт** У раду се дискутује значај који консултативни процес са децом у школи има у креирању контекста који ће подстићи њихов развој и учење, обезбедити поштовање права деце и доношење одлука које су у њиховом најбољем интересу. Представљене су и најчешће претпоставке које описују процес консултација с ученицима, како на нивоу појединца (наставника) и њихове идеје о природи деце и улози партиципативних искустава у развоју и учењу тако и на нивоу образовног система који је одраслоцентричан и недовољно инклузиван када је о реч о слушању и уважавању перцепције ученика. Претпоставке за консултативни процес су дискутоване у светлу различитих партиципативних пројеката и искустава која указују на важност консултација ученика. Дати су предлози за реализацију праксе демократске дијалога у школама, које подразумевају како реструктурирацију, тј. промену ставова одраслих актера образовног процеса, тако и рекултурацију, тј. промену начина на који школски систем функционише.

**Кључне речи:** консултативни процес, партиципација, школа, наставници, ученици.

### Увод

„Они који се баве образовањем су некако заборавили важну везу између наставника и ученика. Слушамо спољне експерте који нам говоре шта да радимо и због тога заборављамо благо у сопственом дворишту – ученике“ (СооНоо, 1993: 389).

Овим речима Сузан Су Ху покушава да укаже на значај уважавања дечје перспективе у образовном процесу, као и на важност партнерства са децом у процесу изградње квалитетног система образовања, које обезбеђује развој потенцијала сваког детета до његових крајњих могућности. Процес консултовања деце и укључивање њихове перспективе у различите области друштвеног живота представља први важан корак у остваривању права деце да учествују у одлукама које их се тичу, што има значај не само са становишта њихових права и образовних политика, већ и са становишта подстицања и подржавања њиховог развоја и учења и улоге одраслих (наставника) у том процесу. Овај рад се бави значајем који консултативни процес са

<sup>1</sup> Е-маил: jelena.vranjesevic@f.bg.ac.rs

децом у школи има у креирању контекста који ће подстицати њихов развој и учење, најчешћим препрекама (индивидуалним и системским) које отежавају процес консултација са ученицима, као и препорукама за успостављање праксе демократског дијалога у школама.

### **Консултативни процес у школи: Због чега треба да слушамо децу?**

Перспектива деце и одраслих може бити веома различита, што се углавном не узима у обзир, већ се одлуке доносе на основу онога што одрасли (као врховни ауторитети када је реч о деци и њиховим потребама) мисле да је у најбољем интересу деце. Консултовање деце о питањима која су значајна за њих одраслима помаже да се *деценџирају* и да сагледају проблем са тачке гледишта деце, да разумеју шта је деци важно и које приоритете она постављају у одређеним областима. Истраживање које се бавило разумевањем начина на који деца учествују у доношењу одлука које их се тичу, како би се подстакла њихова партиципација, показало је велики несклад између перспективе деце и перспективе одраслих. Деца су сматрала да су им свакодневне, краткорочне одлуке које могу да доносе (шта ће да раде, с ким ће да се играју или да уче и сл.) једнако важне као и дугорочне одлуке које се тичу будућности. Одрасли, с друге стране, дугорочне одлуке сматрају далеко важнијим и занемарују значај свакодневних, „малих“ одлука (О'Кане, 2008). Истраживања у школском контексту показала су да деца помињу као значајне и неке проблеме које одрасли не сматрају толико важним и не баве се њима, као што су нпр. проблем избора, количине и квалитета школских оброка, редови у кафетерији због којих деца немају времена да поједу свој оброк, распоред часова после паузе за ручак и сл. (Bennathan, 2012). Перспектива деце и одраслих често се разликује и када је у питању начин на који тумаче одређене појаве и процесе. У истраживању које је спроведено у једној од средњих школа у Кембриџу, у оквиру пројекта *Ефикасно учење* (Flutter & Rudduck, 2004), наставници су желели да сазнају шта ученици мисле о критеријумима за оцењивање (Шта чини један задатак успешно урађеним?). Консултативни процес с ученицима показао је да су они прилично збуњени када је реч о нивоу постигнућа које се тражи за сваку од оцена (иако су наставници мислили да су то довољно јасно образложили), као и када је реч о информативности оцене у смислу повратне информације о томе шта могу да ураде да унапреде квалитет свог рада (већина наставника је мислила да је то прилично јасно дефинисано самом оценом). У том истом истраживању, наставници су сазнали и да, за разлику од увреженог мишљења да је критика најбољи мотиватор, ученици сматрају да честе (негативне) критике делују негативно на њихово самопоздање и смањују мотивацију за учење.

Консултације с децом помажу одраслима и да стекну *бољи увид у проблеме* са којима се деца суочавају. У једном истраживању вршњачког насиља у школама истраживачи су схватили да је ученицима важније где се насиље одвија, тј. која места у школи су најмање безбедна, него ко су насилници и најчешће жртве (Rowe, 1999). У другим истраживањима која су се бавила условима успешног учења, слушајући ученике наставници су разумели значај вршњачке групе за учење и успех ученика, а сазнали су и да ученицима велике проблеме представља недостатак времена за

одређене активности и немогућност да учествују у управљању временом у школи (Flutter & Rudduck, 2004).

Када је реч о политикама усмереним на остваривање *најбољеј интјереса деце*, слушање деце и разумевање њихове перспективе (која се често разликује од перспективе одраслих) повећава вероватноћу да ће одлуке које се о деци доносе заиста бити у њиховом најбољем интересу. Као пример могу да послуже истраживања перспективе деце и њиховог искуства вршњачког насиља. Разговори с ученицима о томе ко су најчешћи насилници, како се насиље испољава и на којим местима се дешава, као и њихови предлози за спречавање насиља помогли су наставницима у неким школама да креирају програм заштите деце од насиља (Charlton, 2012). Истраживање дечје перспективе често резултира и акцијом коју сама деца предлажу и спроводе, што представља сложенији облик партиципације. Тако је у једној школи оформљен тим *вршњачких саветника* који су давали подршку деци која су жртве насиља (Sharp et al., 1994). У другим истраживањима која су рађена у области образовања, консултовање деце и уважавање њихове перспективе водило је до промене различитих аспеката који чине квалитет и доступност образовања: повећана безбедност деце (Bennathan, 2012), промена односа између курикуларних и екстракурикуларних активности и веће учешће деце у избору како курикуларних (избор садржаја/тема и метода учења) тако и екстракурикуларних активности (Flutter & Rudduck, 2004), повећана партиципација деце која имају специјалне образовне потребе у избору начина процене знања (завршних тестова) и процена адекватности стручне подршке (Armstrong & Galloway, 2012), као и боља прилагођеност школе маргинализованим групама – деци која имају тешкоће у учењу, деци из различитих етничких група и сл. (Davie & Galloway, 2012).

Слушање и уважавање мишљења деце у образовном процесу може да има и значајан развојни потенцијал. Нека истраживања показују да консултације с ученицима о процесу учења (Како најбоље уче? Шта им помаже да уче боље?) могу да утичу на њихова постигнућа (Watkins, 2001), мотивацију за учење и позитиван став према школи и наставницима (Flutter & Rudduck, 2004), самопоуздање и позитивну слику о себи, као и на жељу да се активно укључују у различите аспекте живота школе (Jelly et al., 2000). Консултативни процес у школи такође доприноси и развоју метакогниције ученика, тј. ученици јасније разумеју начин на који уче и ефекте учења (Flutter & Rudduck, 2004; Black et al., 2002). Развојни потенцијал консултативног процеса огледа се и у стицању компетенција неопходних за живот у грађанском демократском друштву. Консултативни процес представља прекид уобичајене праксе неслушања, дискриминације деце и (зло)употребе моћи одраслих. Тиме што консултују децу, одрасли поручују да их уважавају, да њихово мишљење узимају озбиљно у разматрање и да се њихово мишљење поштује. Истраживања показују да овај начин учешћа деце утиче на развој просоцијалног понашања и низа компетенција које су важне за одрастање у демократским друштвима (Woodhead, 1998). Деца уче кроз процес консултација: уче се да јасно изражавају своја искуства и да слушају искуства других; уче се да функционишу у групи, да се договарају и преговарају са другима, да трагају за конструктивним решењима проблема; уче се да критички мисле, да буду самостална и одговорна, као и да уважавају друге (пошто су и сама уважена).

Дијалог с ученицима и уважавање њихове перспективе има импликације и за саме наставнике и квалитет њихове праксе. Слушајући ученике, наставници упознају начин на који деца уче, факторе који им олакшавају/отежавају процес учења, проблеме са којима се суочавају у образовном процесу и на тај начин прилагођавају свој рад контексту у којем се учење одвија, као и компетенцијама и потребама ученика. За разлику од традиционално успостављених односа моћи и хијерархијског ауторитета (у којем су наставници на врху, а ученици на дну хијерархије), дијалог с ученицима и слушање онога што имају да кажу претпоставља један другачији модел односа који је заснован на узајамности, договарању и сарадњи и у којем ученици имају свест о томе да су уважени партнери у комуникацији. То доводи и до промене етоса школе која постаје заједница која учи, у којој су искуснији (наставници) и мање искусни партнери (ученици) активни у процесу размене и деле одговорност за процес учења (Rogoff, 1994).

### **Консултативни процес у школи: Због чега не слушамо децу?**

Упркос бројним примерима који показују трансформативни и развојни потенцијал консултовања с децом у образовању, ученици су и даље прилично невидљиви и њихов глас се ретко чује када се доносе одлуке које су непосредно значајне за њих. Постоје бројне препреке како на нивоу појединаца (наставника) и њихове идеје о природи детета и улози партиципације у развоју и учењу, тако и на нивоу образовног система који је одраслоцентричан и недовољно инклузиван када је о реч о партиципацији ученика. Најчешће заблуде које доводе до маргинализације деце (ученика) у образовном процесу су следеће:

- *Одрасли су (боље од саме деце) у стању да процене њихове потребе и најбољи интерес.*

Корен ове заблуде је у слици о детету која је у друштву доминантна и која умногоме утиче на сагледавање развоја, његових циљева и начина на који се развој подстиче. Та слика нуди прихваћене моделе односа деце и одраслих, указује на пожељне облике образовања и васпитања деце и представља важан део *режима истине* (Foucault, 1995), тј. система друштвених претпоставки које дефинишу шта ће се у једном друштву сматрати истином, нормалношћу, чињеницом која се не доводи у питање, као и ко то може да процени и на који начин. Као део режима истине, слика о детету постаје основ (и оправдање) за различите манифестације опресивних пракси над децом, које су подржане јасним дискриминаторским ставовима. Једна од експлицитних дискриминаторских пракси је неслушање и неуважавање мишљења детета, будући да је дете незрело, некомпетентно и самим тим непоуздан извор података о себи. Одрасли су зато једини у стању да процене најбољи интерес деце и њихове потребе. Овај аргумент је тешко одржив са становишта (социо)конструктивистичког приступа развоју у оквиру којег се на дете гледа као на научника, активног у конструкцији сазнања о свету око себе (Пијаже), креатора значења (Брунер) и партнера у

асиметричној интеракцији (Виготски). Деца нису пасивни примаоци утицаја околине, већ активно сазнају и осмишљавају свет око себе, у чему им одрасли свесрдно помажу. Кључно питање које одрасли треба да поставе приликом консултовања деце није *Да ли она разумеју, или не?*, већ *Шта треба да урадимо да би нас она разумела?*, будући да вештина слушања перспективе и потреба других не зависи од компетенција онога ко прича, већ од компетенција онога ко слуша (Alderson, 2000: 16–17). Теорија о *својини језика деце* (Malaguzzi, 1993) представља метафору која говори о бројности различитих начина на које деца могу да изразе своје мишљење и идеје које имају. Поред најчешће коришћених техника којима се може истраживати искуство деце као што су интервју, фокус-групни интервју, партиципативно посматрање и сл., постоје и друге визуелне индивидуалне и групне технике истраживања искуства чак и сасвим мале деце. Цртање (Angelides & Michaelidou, 2009; Tay-Lim & Lim, 2013), вајање и моделовање, фото и видео записи (Wang & Burris, 1997), као и различите драмске улоге попут игара улога, пантомиме, лутака које деца сама праве или које су претходно израђене – персоне лутке (Etienne et al., 2008), форум театар / интерактивно позориште (Veale, 2005) само су неке од метода/техника које се могу користити самостално или у комбинацији са другим техникама у процесу разумевања сложеног искуства деце. Узраст и компетенције деце не могу да представљају препреку за слушање деце, а посебно деце у периоду средњег детињства и адолесценције, будући да се тада развијају компетенције које су важне и за сложеније форме партиципације (Lansdown, 2005; Vranješević, 2004). Примери консултација са децом у основним и средњим школама показују да је већина ученика (без обзира на узраст) изузетно компетентна да разговара о процесу учења, иако (посебно млађи ученици) нису увек у стању да своје идеје и увиде артикулишу језиком формалног образовања (Flutter & Rudduck, 2004). Оно што најчешће представља баријеру за консултовање деце је несигурност одраслих у погледу својих компетенција за разговор са децом, као и недостатак комуникацијских вештина и способности прилагођавања стила и начина комуникације сваком појединачном детету (Alderson, 2000). Од одраслих се зато захтева да истраже нове могућности комуникације са децом (који превазилазе уобичајени образац у којем једна особа прича, а друга слуша), да науче нове „језике“ у раду са њима, као и нове начине слушања њиховог искуства (Moss, 2006).

- *Не можемо консултовати децу у многим стварима зато што то није у њиховом најбољем интересу, ми одрасли смо то да их штићемо.*

За разлику од претходног експлицитно дискриминаторског става о некомпетентности детета, у овом случају реч је о мање видљивој, суптилнијој форми дискриминације која је исказана као заштита деце и покушај да се обезбеди њихов најбољи интерес. У једном истраживању у којем су наставници питани да наведу разлоге због којих о неким областима школског живота не би консултовали децу, као најчешће разлоге за неуважавање мишљења деце, они наводе безбедност и заштиту најбољег интереса деце (Vranješević, 2012). У овом случају дискриминација је заснована на уверењу наставника да могу сами (без консултације с ученицима) да дефинишу у чему се огледа безбедност деце и шта представља њихов најбољи интерес. У истраживању

су се издвојиле две групе наставника које су се разликовале у начину на који виде најбољи интерес деце. Они наставници који најбољи интерес дефинишу као заштиту физичког и психичког интегритета детета (да се дете не повреди, да се заштити од различитих облика угрожавања, заштита здравља детета и сл.) само у тим случајевима преузимају на себе процес одлучивања без консултације са децом. По мишљењу тих наставника, постоје неке ситуације у којима треба реаговати брзо и спречити да дете настрада (туче у школском дворишту, излазак ван дворишта и сл.) и да одлуку како да поступи у тим ситуацијама доносе они сами, тј. користе тзв. протективну употребу силе. За разлику од њих, они наставници који најбољи интерес дефинишу као заштиту деце и у другим областима које нису нужно угрожавајуће, као што су организација боравка у учioniци (правила седења, организација часа, начин рада, евалуација рада на часу), па чак и ваннаставне активности (излети, посете, такмичења) сматрају да деца веома често не знају шта је за њих добро и због тога наставници већину одлука преузимају на себе.

- *Не можемо да излазимо у сусрет свим децим по потребама ученика – то би довело до анархије у школи.*

Наставници често потпуно занемарују могућност да консултују ученике о различитим аспектима живота школе, зато што процес консултација повезују с испуњавањем свих потреба и захтева деце (Vranješević, 2012). Овде је реч о неразумевачу суштине консултативног процеса, тј. мешању консултација с децом и учешћа деце у процесу одлучивања. Консултација с ученицима подразумева да се њихово мишљење озбиљно узима у обзир приликом одлучивања, да се оно третира равноправно као мишљење наставника и да, уколико се донесе одлука која није у складу са ставовима и потребама ученика, та одлука буде јасно образложена. Она може да води до сложенијег учешћа у процесу одлучивања, али чак и тада не значи да се потребама деце мора изаћи у сусрет, нити да је мишљење наставника мишљење другог реда. Консултативни процес помаже наставницима да се децентрирају, да проблеме сагледавају из угла ученика и да одлуке које доносе буду у складу са потребама деце и њиховим најбољим интересом. То не значи губитак ауторитета (како неки наставници мисле), већ његово редефинисање у правцу међусобног уважавања и сарадње, што доводи до бољег односа између наставника и ученика, подстицања мотивације за учење и партиципацију у школи, о чему је већ било речи.

- *Ученике не треба консултовати о стварима које их се непосредно не тичу.*

Овај став, као и претходни, произилази из уверења наставника да су они неприкосновени ауторитети који осим најбољег интереса и потреба деце, могу да дефинишу и области од њиховог (не)посредног значаја. Међутим, перспектива деце је другачија. Млади истраживачи (узраста од 8 до 18 година) из групе Children's Express поручују одраслима да могу да „траже да чују мишљење деце о свему, јер она су део друштва. Она су директно укључена у разне области, као нпр. образовање, али никада о њима нису питана“ („Kids these days...“, 1999: 136). Истраживања показују да је консултовање деце чешће на млађим него на старијим узрастима (Vranješević, 2012;



Решић, 1999) и да учитељи децу консултују у вези са већим бројем области у школском животу него наставници. С обзиром на то да као један од разлога за неконсултовање деце наставници наводе недовољно развијене компетенције, очекивало би се да ређе консултују млађу децу „која немају шта да кажу“, него старију која су зрелија и компетентнија, што очигледно није случај. Консултовање деце и учитељи и наставници најчешће практикују у процесу наставе, и то углавном као део наставног процеса (одговори на питања која се тичу садржаја наставе и провере наученог). Међутим, учитељи консултују децу и када је реч о начину рада на часу (индивидуално, у малим групама, у великој групи), о самој структури и току часа (подела задужења, ко ће шта да ради и на који начин), као и у процесу евалуације сопственог знања и знања других ученика. С друге стране, и учитељи и наставници се слажу у томе да теме које ће се обрађивати, циљеви часа и уџбеници који се користе нису од непосредног интереса за децу будући да о томе не би тражили дечје мишљење. Такође, ретко се тражи и мишљење деце када су у питању области које излазе из оквира конкретне учионице: кућни ред школе – правила понашања у школи, рад школских служби, могућност евалуације наставника и њиховог рада, евалуација програма који се у школи спроводе, сарадња с родитељима и могући облици те сарадње, професионално усавршавање наставника и сл. (Vranješević, 2012)

Друга истраживања показују да постоји широк дијапазон области школског живота у којима је до сада коришћено консултовање деце (укључујући и млађе основношколске узрасте) као облик њиховог учења у школи. Посебна пажња посвећена је процесу учења и факторима од којих зависи успешно учење (Flutter & Rudduck, 2004; Frost & Roberts, 2011; MacBeath et al., 2006). У истраживању које се бавило стратегијама учења, ученици су заједно са наставницима причали о сопственим (успешним и неуспешним) стратегијама учења, факторима који олакшавају и отежавају процес учења, врсти подршке која им треба и та дискусија је представљала почетну основу за прављење акционог плана којим ће се те тешкоће превазићи (Bullock & Wickeley, 2001). Деца су у неким школама активно учествовала у процесу школске самоевалуације (Flutter & Rudduck, 2004), као и у различитим аспектима реформе школе, као што су промена курикулума: садржај наставних и ненаставних активности, начини подучавања, партиципација ученика у процесу одлучивања, начини провере знања, односи наставник–ученик, облици сарадње са родитељима и сл. (Bennathan, 2012; Flutter & Rudduck, 2004; Mitra, 2001). Ученици су били консултовани и у истраживањима која су се бавила специфичним проблемима које одређене групе ученика или појединци имају и на које треба обратити пажњу и решавати их (напуштање школе деце из маргинализованих група, слабе оцене ученика одређених разреда из појединих предмета, и слично). Постоје и истраживања у којима је испитиван ефекат награде и казне (које врсте казни и награда су по мишљењу деце ефикасне, а које нису и због чега), као и мишљење деце о проблемима у вези са дисциплином и школским правилима (Charlton, 2012). У неким школама су консултације с ученицима биле предуслов за успостављање демократичног система у школи и примену грађанског образовања у пракси, кроз организовање школских парламената у млађим разредима основне школе (Holden, 1998).

Број истраживања у којима су деца консултована, њихова разноврсност (дијапазон области у школском животу на које се односе), као и ефекти које имају у процесу унапређења квалитета образовно-васпитног рада, захтева од наставника да размишљају шире о областима које су у непосредном интересу ученика, тј. да прихвате да постоје бројне области у образовном процесу о којима ученици могу и треба да кажу своје мишљење.

- *Обезбедите нам време, ња ћемо чешће да консултујемо ученике!*

Ова се препрека само делимично односи на уверења наставника, а већим делом је условљена структуром образовног система и начином његовог функционисања. Наставници себе виде разапете између обавезних планова и програма и онога што сматрају ваннаставним активностима које нису обавезне, али су пожељне. Аргумент да деца често не могу да буду консултована пошто за то нема времена, тј. да би процес консултовања деце „појео време“ које у школи треба да буде посвећено подучавању и учењу, показује колико је идеја партиципације ученика кроз консултативни процес неелаборисана и неуклопљена у формални курикулум школе. Разлог због којег учитељи виде консултативни процес као терет само делимично може да се објасни идејом коју они имају о његовој суштини и циљевима, а већим делом је условљен системом вредности, норми и правила на којем је школа заснована: Колико је у школи чест дијалог у ком је заиста важно шта деца мисле? На који начин је пракса консултовања деце повезана са консултовањем одраслих (родитеља и наставника) у школи? На који начин је консултативни процес уткан у организациону културу и етос школе? У којој мери културне норме и вредности школе укључују слушање деце у образовном процесу и схватање школе као „заједнице која учи“? Све су то централна питања која указују на место које консултативни процес има у школској пракси и култури школе (Vranješević, 2012).

### **Закључна разматрања: Како до промене?**

#### *Трансформативни пошеницијал консултативног процеса*

Консултовање деце није само правно и развојно-психолошко питање, већ је и важно етичко питање (Dahlberg & Moss, 2005) будући да слушање деце умногоме мери зависи од ставова и вредности које постоје у једном демократском друштву. Речи данског истраживача Олеа Лангстеда указују на везу између консултативног процеса и ставова према деци:

„Важније од техника и процедура јесте клима у друштву која обликује идеје које одрасли у том друштву имају о деци. Жеља да се деца саслушају и укључе потиче из те друштвене климе. Наравно, постоје средства и процедуре које су важне – међутим, питање које треба да поставимо је: Да ли као култура, друштво, желимо да слушамо једни друге? Да ли желимо да градиммо демократске односе?“ (према: Moss, 2006: 21)

Консултовање деце подразумева културу слушања деце која је израз демократских пракса у друштву: способност да се препознају, прихвате и уважавају различите перспективе, да се о њима дискутује и да се кроз дијалог са децом креирају нова значења. Да би се пракса демократског дијалога у школама успоставила, потребна је рекултурација, тј. промена ставова одраслих који су у контакту са децом, али и реструктурација, тј. промена начина на који школа као систем функционише (Fullan, 2007). Као полазна основа у промишљању могућих праваца промене на нивоу појединаца и на нивоу система, може да послужи оквир за анализу консултативног процеса у школи, који се заснива на три питања: *Ко прича? Ко слуша? и Где се дијалоги одвија?* (Fielding, 2001). Питање *ко прича* односи се на то да ли се у школи чује глас свих ученика, да ли су видљива деца из различитих мањинских и маргинализованих група (деца са тешкоћама у развоју / деца са посебним образовним потребама, деца која живе у институцијама, сиромашна деца, деца из разних етничких група и сл.), и ако нису, који су разлози за то. Подједнако је важно и питање о чему ученици причају, тј. да ли могу да причају и о стварима које одрасли сматрају неважним или неприхватљивим и којим „језиком“, односно да ли се подржавају различити начини изражавања мишљења који су прилагођени ученицима, или се инсистира на формалном образовном језику који је прилагођен одраслима.

Питања *ко слуша*, због чега и на који начин односе се на ставове и компетенције наставника и других одраслих који су укључени у образовни процес и умногоме одређују ток процеса рекултурације. Уколико се консултовање деце користи некритички и у манипулативне сврхе, уместо да ојача онога ко прича (децу), може ојачати онога ко слуша (одрасле), тако да се онда лакше манипулише мишљењем деце, или се оно користи у декоративне сврхе (Moss, 2006). Питање разлога због којих одрасли у школи слушају децу такође је веома важно, будући да показује слику о ученику коју наставници имају: да ли ученике виде као извор корисних информација које ће им помоћи да их боље контролишу, или као експерте за сопствено искуство од којих могу много да науче (Fielding, 2001). Компетенције наставника важне за консултативни процес са децом представљају још једну важну област на коју се односи питање како наставници слушају. Култура слушања деце подразумева аутентичну заинтересованост наставника за перспективу ученика, симетричност у односима тако што се поштује и уважава дечје мишљење и стављање у заграду сопствених предубеђења. Етичку основу слушања, чини тзв. етика сусрета (Dahlberg & Moss, 2005), која подразумева однос са другом особом током којег смо са њом повезани тако да поштујемо њене границе и не поистовећујемо је са нама самима: не тумачимо другу особу на основу сопственог референтног оквира (сопствених појмова, теорија и искуства), не покушавамо да је асимилујемо у наш систем разумевања и не минимизирамо и/или не поричемо различитости које постоје. Етика сусрета указује на важност препознавања и уважавања различитости (између одраслог и детета и између деце), као и уздржавање од поистовећивања других са нама самима (уздржавање од одраслоцентричне перспективе).

Консултовање ученика представља веома сложен процес који захтева од наставника комуникационе компетенције и знања у области развоја детета и вештине

које се односе на различите начине слушања деце. Тај процес захтева од наставника да прилагођава начин на који пита ученика његовим развојним могућностима. Наставник мора стално да проверава начин на који је ученик разумео оно што се од њега тражи, као и да даје повратну информацију која служи да ученик разуме смисао онога што се од њега тражи. Због тога је најадекватнији подстицај развоју и учењу пажљиво праћење, слушање и уважавање дечјег погледа на свет, као и стално преиспитивање своје улоге да би се избегла центрација и неосетљивост за дететову тачку гледишта. Важно питање је и на који начин наставници стичу компетенције које су важне у процесу слушања и уважавања мишљења деце. Да ли је предвиђена могућност њиховог стицања у току иницијалног образовања наставника? У којој мери се предвиђа њихово усавршавање током професионалног развоја наставника? На који начин су те компетенције укључене у процес (само)евалуације школе? Вештина слушања и уважавања мишљења ученика подразумева разумевање учења као заједничког процеса у којем се одвија сарадња, размена и коконструкција значења и представљају важан корак ка успостављању етоса школе као заједнице која учи.

Међутим, промене на нивоу ставова и компетенција наставника нису довољне уколико се не мења и образовни систем који ће те промене подржати. Због тога *контекст* у којем се консултације одвијају има од кључну важност. Да ли се у школској пракси подржава видљивост ученика и њихова перспектива? Да ли су консултовање ученика и сарадња с њима вредности које се у школи негују? Да ли постоји могућност партиципације и других актера у образовном процесу, нпр. наставника и родитеља? У којој мери је школа отворена за различите перспективе? То су важна питања будући да указују на спремност школе да учини видљивим и уважи различите перспективе, не само ученика. Видљивост перспективе наставника је по неким ауторима нужан предуслов за видљивост перспективе ученика будући да „наставници неће подржати партиципацију ученика ако она учини видљивом њихову немогућност да партиципирају“ (Fielding, 2001).

Култура слушања треба да укључи и механизме који ће деци омогућити да буду видљива и да се њихов глас у чује (Lensaun, 2004). То значи да школа треба да осигура да ученици имају приступ одговарајућим информацијама које су примерене њиховом узрасту и развојним могућностима, да би на основу њих могла да формирају ставове и искажу своје информисано мишљење. Школа такође треба да обезбеди простор за дијалог о важним питањима квалитета образовања у којем ће (поред других заинтересованих страна) важну улогу имати и ученици. То значи да се одрасли уче да говоре у *сарадњи* са ученицима, а не у *њихово име* и да ученике третирају као равноправне учеснике у дијалогу који су компетентни да учествују и у доношењу одлука у областима које их се тичу. Да би консултативни процес могао да подржи и подстакне развој ученика и да допринесе трансформацији образовног контекста, он треба да постане саставни део школске праксе, а не изоловани случај који зависи од добре воље поједине школе или појединаца у њој.

## Литература

- Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice*. London & New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Angelides, P. & Michaelidou, A. (2009). The Defeating Silence: Discussing Children's Drawings for Understanding and Addressing Marginalization. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 7, No. 1, 27–45.
- Armstrong, D. & Galloway, D. (2012). How Children with Emotional and Behavioural Difficulties View Professionals. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to Children in Education* (pp. 109–121). London & New York: Routledge.
- Bennathan, M. (2012). Listening to Children in Schools: An Empirical Study. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to Children in Education* (pp. 90–109). London & New York: Routledge.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Working Inside the Black Box*. London: King's College, London.
- Bullock, K. & Wikeley, F. (2001). Personal Learning Planning: Strategies for Pupil Learning. *Forum*, Vol. 43, No. 2, 67–69.
- Charlton, T. (2012). Listening to Pupils in Classrooms and Schools. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to Children in Education* (pp. 49–64). London & New York: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Davie, R. & Galloway, D. (2012). *Listening to Children in Education*. London & New York: Routledge.
- Etienne, R., Verkest, H., Kerem, E. A. & Meciar, M. (2008). *Developing Practice-based Research with Persona Dolls for Social and Emotional Development in Early Childhood*. London: CiCe.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Constraints in the Transformation of 21<sup>st</sup> Century Schooling? *Forum*, Vol. 43, No. 2, 90–99.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?*. London and New York: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish*. New York: Random House, Inc.
- Frost, D. & Roberts, A. (2011). Student Leadership, Participation and Democracy. *Leading & Managing*, Vol. 17, No. 2, 66–84.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers' College, Columbia University
- Holden, C. (1998). Keen at 11, Cynical at 18? Encouraging Pupil Participation in School and Community. In Holden, C., & Clough, N. (Eds.), *Children as Citizens: Education for Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jelly, M., Fuller, A. & Byers, R. (2000). *Involving Pupils in Practice: Promoting Partnership with Pupils with Special Educational Needs*. London: David Fulton.
- "Kids These Days..." A Seminar Researched and Presented by Young Journalists from Children's Express (1999). In C. von Feilitzen & U. Carlson (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation* (pp. 121–136). The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of the Child*. Innocenti Research Center: Florence.
- Lensdaun, G. (2004). Dečja prava. U Tomanović, S. (Ed.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Macbeath, J., Frost, D., Swaffield, S. & Waterhouse, J. (2006). *Leadership for Learning: Making the Connections*. Cambridge, UK: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, Vol. 11, No. 1, 9–13.
- Mitra, D. (2001). Opening the Floodgates: Giving Students a Voice in School Reform. *Forum*, Vol. 43, No. 2, 91–94.

- Moss, P. (2006). Listening to Young Children: Beyond Rights to Ethics. In J. M. Davies (Ed.), *Let's Talk About Listening to Children: Towards a Shared Understanding for Early Years in Scotland* (pp. 17–24). Learning and Teaching Scotland.
- O'Kane, (2008). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views About Decision Which Affects Them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 125–156). New York & London: Routledge.
- Pešić, M. (1999). Participativna prava mladih iz ugla nastavnika. U M. Pešić, B. Branković, S. Tomanović-Mihajlović i V. Dejanović (ur.), *Participacija mladih pod lupom* (str. 111—147). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 1, No. 4, 209–229.
- Rowe, D. (1999). *The Business of School Councils*. London: The Citizenship Foundation.
- Sharp, S., Sellars, A. & Cowie, H. (1994). Time to Listen: Setting up a Peer Counselling Service to Tackle the Problem of Bullying in School. *Pastoral Care in Education*, Vol. 12, No. 2, 3–6.
- SooHoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *The Educational Forum*, Vol. 57, No. 4, 386–392.
- Tay-Lim, J. & Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings as a Co-construction process. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 12, No. 1, 65–83.
- Veale, A. (2005). Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods* (pp. 253–271). London: Sage.
- Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji. *Pedagogija*, God. LIX, Br. 1, 60–67. \_\_
- Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment, *Health Education and Behaviour*, Vol. 24, No. 3, 369–387.
- Watkins, C. (2001). *Learning about Learning Enhances Performance*. London: University of London Institute of Education School Improvement Network.
- Woodhead, M. (1998). Children's Rights and Children's Development: Rethinking the Paradigm. In E. Verhellen (Ed.), *Understanding Children's Rights – Ghent Papers on Children's Rights*, 3. Belgium: University of Ghent.

Примљено: 10. 12. 2017.

Прихваћено: 20. 01. 2018.

## THE ROLE AND IMPORTANCE OF CONSULTING CHILDREN IN EDUCATION

**Abstract** *This paper discusses the importance of the consultation process with children in schools for creating a context that will stimulate their development and learning and ensure that children's rights are respected and that decisions are made in their best interest. The paper also looks at the most common obstacles that impede the process of consultation with students, both at the level of the individual (the teacher) and their ideas about the nature of children and the role of participatory experiences in development and learning, and at the level of the education system which is adult-centric and insufficiently inclusive with regard to listening to and acknowledging the students' perspective. Obstacles to the consultation process are discussed with reference to various participatory projects and studies that highlight the importance of consulting with students. Recommendations are given for establishing the practice of democratic dialogue in schools, which requires both restructuring, i.e. a change in the attitude of adult actors in the education process, and reculturation, i.e. a change in the way in which the school system functions.*

**Keywords:** *consultation process, participation, school, teachers, students.*

## РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОНСУЛЬТАЦИЙ С ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Резюме** *В статье обсуждается важность процесса консультативной работы с детьми в школе для создания условий, способствующих их развитию и обучению, обеспечивая при этом уважение прав детей и принятие решений в их интересе. Приводятся наиболее распространенные препятствия, которые затрудняют процесс консультаций с учениками как на уровне отдельных лиц (учителей), их представлений о природе ребенка и роли совместного участия в процессе развития и обучения, а также на уровне системы образования, которая является взрослоцентричной и недостаточно инклюзивной, когда речь идет о понимании и уважении мнения и точки зрения ученика. Препятствия на пути консультативной работе обсуждаются в свете различных совместных проектов и исследований, которые указывают на важность консультаций с учениками. Приводятся рекомендации по установлению практики демократического диалога в школах, которые предполагают реструктуризацию, т. е. изменение отношения взрослых субъектов образовательного процесса, а также рекультивацию, т. е. изменение способа функционирования школьной системы.*

**Ключевые слова:** *процесс консультации, партиципация, школа, учитель, ученик.*





**Марија С. Ратковић<sup>1</sup>**  
Медицинска школа, Ужице

**Емина Џ. Хебиб**  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

**Зорица С. Шаљић**  
Филозофски факултет Универзитета у Београду

UDK-376.014.3-056.26/.36(480:540)

DOI:10.5937/nasvas1703437R

Прегледни рад

НВ год. LXVI 3/2017

## ИНКЛУЗИЈА У ОБРАЗОВАЊУ КАО ЦИЉ И САДРЖАЈ РЕФОРМИ САВРЕМЕНИХ ШКОЛСКИХ СИСТЕМА<sup>2</sup>

**Апстракт** *Инклузија у образовању као теоријско-практични концепт широко је прихваћена и представља заједничку одлику праксе функционисања савремених школских система, као и садржај глобалне политике и националних образовних политика. У савременим школским системима последњих декада реализују се реформски процеси са циљем развоја праксе инклузивног образовања, али са различитим нивоом успешности. Поред промена у пракси наставног и школског рада, за успешну практичну примену инклузије у образовању потребне су промене у садржају и структури школе и начину функционисања школског система. Инклузивна пракса мора се развијати уједно са развојем инклузивне политике и културе, а то је могуће једино у школском и друштвеном систему оријентисаном на инклузију. Стога се обележја друштвеног контекста могу посматрати као кључна детерминанта практичне примене инклузије у образовању. У раду се, након осврта на инклузију у образовању као циљу и садржају актуелних реформских процеса, анализирају претпоставке успешне имплементације овог концепта у праксу школског рада и објашњавају обележја друштвеног контекста као детерминанте развоја инклузивне школске праксе. Као илустрација за изнећу оцену о важности обележја друштвеног контекста као детерминанте успешности развоја инклузивне школске праксе даћи су основни подаци о досадашњем току и резултатима примене инклузије у образовању у Финској и Индији.*

**Кључне речи:** *инклузија у образовању, реформа школског система, обележја друштвеног контекста.*

### Увод

Актуелна стратешка и политичка решења у области образовања и у глобалним и националним оквирима одликују разрада и примена теоријско-практичног модела

<sup>1</sup> Е-маил: mratkovic09@gmail.com

<sup>2</sup> Рад је проистекао из пројекта *Модели процењивања и стрављења унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2017) које реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

образовања усмереног на развој компетенција, с једне стране, и развој квалитетног образовања за све уз искључивање свих облика дискриминације и неједнакости у образовању, с друге стране. У складу с одликама доминантних решења образовних политика, у савременим школским системима реализују се реформски процеси који су усмерени на осигурање вишег нивоа школске ефикасности и ефикасности у функционисању школских система, као и на развој инклузивне школске праксе. Инклузивно образовање, стога, у многим земљама широм света представља важан циљ и садржај реформских процеса. Међутим, у различитим земљама и школским системима имплементација концепта инклузивности у школску праксу остварује се са различитим нивоом успешности. Могло би се рећи да је успешност примене инклузије у образовању условљена бројним и различитим факторима, међу којима се као посебно важна група фактора могу издвојити обележја друштвеног контекста.

У овом раду, након кратког осврта на одлике реформских процеса који се одвијају у савременим школским системима, дају се основне информације и објашњења о инклузији у образовању као циљу и садржају актуелних реформских процеса, односно анализирају се основна обележја и различити елементи промена у школској пракси које су усмерене ка обезбеђивању практичне примене инклузивног образовања. У посебном одељку текста обрађено је питање претпоставки успешне имплементације концепта инклузивности у праксу школског рада. Међу овим претпоставкама посебно су издвојена обележја друштвеног контекста. Како би се илустровала оцена о важности обележја друштвеног контекста као детерминанте успешности развоја инклузивне школске праксе, дати су основни подаци о досадашњем току и резултатима примене инклузије у образовању у Финској и Индији.

### **Одлике реформских процеса у савременим школским системима**

Потреба за праћењем савремених токова у развоју образовања резултирала је кристалисањем одређених тенденција у развоју школских система различитих земаља и могућношћу да се покренути и реализовани реформски процеси и активности групишу у одређене категорије према својој основној оријентацији – главним циљевима реформи и садржајем реформских процеса. Уколико се узму у обзир актуелни реформски процеси посматрани у глобалним оквирима, могло би се рећи да се, поред реформи оријентисаних ка промени система финансирања у области образовања, издвајају реформе које су оријентисане ка утемељивању образовања на дефинисаним компетенцијама које треба развијати код ученика и полазника и реформе оријентисане ка обезбеђивању услова за остваривање једнакоправности у образовању (Carnoy, 1999).

У условима тржишно оријентисане економије, економске конкурентности и усмеравања на повећање друштвене продуктивности и ефикасности, дешавају се структуралне и садржинске промене у сфери образовања. На образовање се све више гледа као на сервис за остваривање економског развоја и просперитета и процес развоја људског капитала. Овакво гледиште резултира фокусирањем на квалитет школског образовања, али пре свега на квалитет исхода образовања изражених

у категорији остварених академских постигнућа, као и на процењивање резултата школског рада (Zajda, 2010). За разлику од прве групе реформи, која је примарно усмерена на осигурање и унапређивање квалитета школског образовања и школске ефективности, друга група реформи школског система је усмерена на побољшање ефикасности школског рада. Као и претходна, и ова група реформи спроводи се из економских разлога са намером да се смање, односно рационализују јавни трошкови за образовање и изнађу начини да се финансијска средства распоређују на начин који ће обезбедити што боље резултате. Доминација економских вредности у реформским процесима манифестује се на различите начине у различитим друштвеним контекстима, али са једном заједничком одликом – посматрајући на глобалном нивоу ради се о томе да се актуелне реформе школских система могу окарактерисати као „тржиштем вођене реформе” (Rust & Jacob, 2005: 250), што доводи до униформности и једнообразности реформских процеса, односно усмерености на „...пружање јединственог искуства школовања” (Rust, 2005: 452) без обзира на специфичности контекста у којем се оно одвија.

Поред економских, и друштвено-политички и стручни разлози стоје у основи реформских процеса. Наиме, у основи реформи школског система које се спроводе са циљем стварања једнаких шанси у образовању лежи идеја о социјалној правди и социјалној кохезији, као и потреба за демократизацијом друштва и уважавањем права на образовање и права на партиципацију. Значајан резултат реформисања школског система на тако одређеним полазним основама јесте развој и примена инклузивног образовања.

Без обзира на то које се од наведених оријентација следе у развоју школских система, резултати реформских процеса зависе од бројних, међусобно условљених фактора. Иако реформа у области образовања, једнако као и реформе у другим областима друштвене делатности, јесте ствар политичке одлуке, сама одлука државне власти да се реформише школски систем није довољна (Aguerrondo, 2003). Потребно је обезбедити низ претпоставки за успешно спровођење реформе школског система које се великим делом односе на припремљеност за суочавање са различитим врстама тешкоћа на које се може наићи у овом процесу. Тешкоће на које се наилази у процесу реформе школског система и претпоставке успешности у спровођењу тог процеса могу се посматрати и као својеврсни изазови са којима се суочавају креатори и реализатори промена у области образовања (Hebib, 2013).

Један од главних изазова у спровођењу реформи школског система јесте питање да ли се и како може постићи подударност између основних вредности које се промовишу прихватањем глобално доминантних оријентација у развоју образовања са специфичним обележјима постојеће праксе школског рада и функционисања различитих школских система. Због неуважавања наведених специфичности неретко се дешава да се „модел реформе” који се промовише успешно спроводи у пракси рада појединих школа и пракси функционисања одређених школских система, док се у другим школама и школским системима наилази на бројне тешкоће (Finnan, 2000). Тешкоће се јављају када спровођење реформе, што је чест случај у условима примене теоријско-практичног концепта инклузије у образовању, подразумева и захтева и преиспитивање и мењање, у одређеној култури и друштву доминантног погледа

на образовање као друштвену делатност, као и ставова и уверења кључних актера о функцији и природи процеса образовања. За успешну примену инклузије у образовању врло је важно преиспитати уверења о: бризи за децу и младе и ономе што је *добробити* за њихов развој; улози и одговорности одраслих за учење и развој деце и младих; одликама *добре* наставне и школске праксе (Finnan, 2000). У бројним школским системима у практичној примени инклузије у образовању не остварују се очекивани и пожељни резултати, јер се практикује један нови концепт образовања без преиспитивања, промене и развоја ставова и уверења.

### **Одлике праксе инклузивног образовања**

У циљу демократизације и развоја друштва оријентисаног на потребе појединца, односно у циљу развоја друштва које одликује активно учешће свих особа у економском, социјалном, политичком и културном друштвеном животу, без обзира на пол, расу, способности, национално и верско порекло, социоекономски статус и здравствено стање, развија се и практично примењује концепт инклузије у образовању као део ширег процеса друштвене инклузије. Образовна инклузија или инклузија у образовању може се дефинисати као процес којим се одговара на различите потребе све деце и ученика путем израженије партиципације у процесу учења, образовно-културним активностима и животу заједнице и путем редукције искључивања у образовању и путем образовања (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005).

Последњих деценија прошлог века инклузија је од покрета за афирмацију права маргинализованих, угрожених и из образовања искључених група прерасла у широко прихваћену општедруштвену визију, која представља велики изазов за свако друштво које препознаје маргинализацију као друштвену претњу. Као одговор на савремени проблем друштвене искључености, инклузија у образовању представља стратешки правац развоја квалитетног и праведног образовања. Инклузивно образовање, као оживотворење идеје да је сваки облик искључивања неприхватљив (Avramidis et al., 2000), најчешће се одређује као процес излажења у сусрет потребама све деце / свих ученика у оквиру редовног образовног система (са посебном пажњом усмереном на оне који су подложни искључивању и маргинализацији), што подразумева признавање разлика које постоје међу децом/ученицима и смањивање свих препрека у образовању уз коришћење расположивих и обезбеђивање потребних ресурса за адекватно одмерену подршку учењу и развоју (Booth & Ainscow, 2002). Инклузивно образовање темељи се на идеји о потреби обезбеђивања једнаких права и могућности образовања за све ученике (узимајући у обзир њихове индивидуалне разлике) и флексибилнији приступ у задовољавању њихових специфичних образовних и других потреба (Hebib i Spasenović, 2010),

Иако постоји скоро општа сагласност о томе да инклузија омогућава остваривање права на образовање као једног од основних људских права, да се такво образовање може назвати квалитетним образовањем и да се њиме обезбеђује друштвени развој, и даље се јављају бројне тешкоће у развоју праксе инклузивног образовања.

То не треба да чуди јер је за успешну примену инклузивног образовања потребно унети промене у школе и школски систем у целини тако да позитивно одговоре на различитости међу ученицима – тј. да се индивидуалне разлике не посматрају као проблем који треба решити, већ као могућност за унапређивање процеса учења и подучавања (*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005*).

Да би се могло одговорити на питање о којој и каквој врсти промена је реч, потребно је на тренутак подсетити се природе овог процеса, односно његових следећих кључних одлика: инклузија није продукт, већ стални, континуирани процес трагања за бољим начинима излагања у сусрет различитостима; примена инклузивног приступа образовању подразумева идентификацију и отклањање баријера у учењу и подучавању, што захтева унапређивање и политике и праксе образовања; инклузија се односи на присуство, партиципацију и постигнуће све деце и свих ученика; инклузија подразумева укључивање у образовни процес група ученика који су изложени ризику маргинализације, искључености и незадовољавајућих постигнућа (*Ainscow, 2005; Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005*).

Из претходно реченог следи да су за развој инклузивне школске праксе неопходне сложене промене у раду појединачних школа, али и у организацији и начину функционисања школског система у које треба уградити идеју инклузивности и инклузивне вредности (*Stojić, 2007*) што је, међутим, могуће једино у подржавајућем ширем друштвеном контексту. За развој инклузивне образовне праксе потребно је, дакле, обезбедити низ претпоставки које се само делом односе на услове у којима се одвија пракса школског рада и на њене одлике.

### **Претпоставке успешне практичне примене инклузије у образовању**

Уколико практичну примену концепта инклузије у образовању посматрамо као димензију или компоненту реформе школског система, онда можемо рећи да постоји низ претпоставки успешности тог процеса – општих претпоставки спровођења реформе у области школског образовања, као и специфичних претпоставки у складу са конкретним циљевима и садржајем реформе која је усмерена на примену овог теоријско-практичног концепта и приступа образовању.

Опште претпоставке успешности спровођења реформе школског система повезане су са природом и сложености овог процеса. Наиме, реформа школског система, као низ структурално-организационих промена у одређеном или свим сегментима школског система, јесте дуготрајан процес који се мора одвијати у добро планираним, вођеним и међусобно координисаним фазама (од анализе постојећег, затченог стања у области образовања, разраде концепције и стратегије промена, консултативног процеса ради обезбеђивања задовољавајућег нивоа опште друштвене сагласности о сврси, циљевима, садржају и начину спровођења промена у области образовања, до разраде законске и програмске основе школског рада, имплементације промена у праксу, са нагласком на припреми практичара за прихватање и реализацију планираних промена, и праћења и анализе процеса и резултата

спровођења планираних и дефинисаних промена) (Hebib, 2013). Стога је кључна претпоставка успешности спровођења реформе – квалитет рада управљачких и руководећих структура на свим нивоима управљања и руковођења у области школског образовања.

Реформа школског система као стручно, али и политичко питање детерминисана је и обележјима друштвеног, политичког и културног контекста у којем се одвија. Поред тога што циљеви реформе школског система треба да буду компатибилни са дефинисаним циљевима општег друштвеног развоја, начин одвијања реформе и њени домети зависе од нивоа развоја и расположивости материјалних и људских ресурса, као и од обележја образовне традиције специфичне земље (Cumings, 2010). Поред тога, обележја контекста одређују и број и врсту отпора према променама које треба спровести у праксу школског рада (Erlichson & Goertz 2001, Fairman & Firestone 2001, Lusi 1997, Oakes et al., 2000; према: Datnow et al., 2006).

Наведене опште претпоставке успешности спровођења реформе школског система добијају значај и специфично значење у условима примене и развоја инклузивне школске праксе. Да би се пракса школског рада развијала као инклузивна пракса, није довољно само законским и подзаконским документима регулисати прелазак на инклузивно образовање, већ је неопходно осигурати услове за развој инклузивне праксе, који се, између осталог, односе на: измене у програмима наставног рада, као и на промену устаљених начина и преиспитивање и мењање методичких приступа у наставном раду; остваривање и развијање сарадничких односа и тимског рада у школи; активно учешће и партиципацију свих значајних актера школског рада у свим фазама пружања додатне подршке ученицима (Ainscow, 2005; Bouillet, 2010); припрему наставничког кадра за успешно професионално практично деловање у новим условима; развијање сервиса стручне помоћи и подршке школама и наставницима; обезбеђивање материјално-техничких услова за успешан наставни и школски рад итд. (Bouillet, 2010).

Практична примена инклузије у образовању подразумева континуирани процес преиспитивања и унапређивања школске праксе (Stubbs, 2002), на основу којега долази до трајних промена у наставном процесу и педагошком приступу, али и организационој структури школе (Booth & Ainscow, 2002). Промене на нивоу школе подразумевају промене у условима и процесу школског рада да би се школа креирала као подстицајна средина за учење. Наиме, инклузивна пракса не може се посматрати као једно стање у раду и функционисању школе, као ни једна преломна тачка у организацији школске институције и школског рада, већ као континуирани процес реорганизације и реструктурирања школе у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика, наставника, родитеља и чланова локалне заједнице у школском раду (Stojić, 2007). Али, изградња школе као подстицајне средине није једноставан и лак процес, јер је: „...унапређивање школске праксе много више од техничког процеса јачања капацитета школе да остварује мерљиве исходе образовног рада, тај процес укључује дијалог о етичким принципима и њиховој повезаности са курикулумом, приступом подучавању и учењу и развијањем односа унутар школе и између школе и окружења“ (Ainscow et al., 2006).

За развој инклузивне школске праксе потребне су и промене на нивоу школског система које треба да буду усмерене ка предупређивању бројних и разноврсних препрека које стоје на путу примени инклузивног образовања – од физичких (неприлагођеност окружења потребама деце/ученика), психосоцијалних (ставови, предрасуде, страхови) до институционалних и системских баријера (крут систем, бирократске баријере и сл.) (*Inkluzivno obrazovanje: put razvoja...*, 2008). Искуство показује да се инклузивна школска пракса и инклузивна школа не могу развијати изоловано од целокупног развоја школског система – инклузивно образовање није једна засебна тема, већ део целовитог усмерења школског система на појединачног ученика и на његове образовне и развојне потребе (Stojić, 2007). Развој школског система оријентисаног на инклузију зависи од: јасније концептуализације појма инклузија и заједничког разумевања његовог значења од свих актера система; мање изражене одвојености, парцијализације и фрагментираности напора усмерених на регулацију процеса примене инклузивног образовања и пружања подршке од стране специјализованих институција или агенција; преиспитивања концепта школске ефективности и начина њене процене (Ainscow et al., 2006).

На основу претходно реченог, могло би се рећи да је потребно развијати школу и школски систем који препознају и позитивно вреднују различитости (Ainscow et al., 2006). Идеја инклузивности и инклузивне вредности треба да буду уграђене у сваку појединачну школу и школски систем у целини (Stojić, 2007), а за то је често важно „развијати критичко мишљење и обезбедити реконструкцију визије“ (Avramidis et al., 2000: 208), односно преиспитати и, према потреби, мењати поглед на функцију и природу школског образовања. Шира друштвена оријентација ка инклузији стога се јавља као важна детерминанта остваривања и развоја инклузивног образовања.

### **Обележја друштвеног контекста као детерминанта успешности спровођења инклузије у образовању**

Историја једног друштва, доминантна култура и систем вредности, ниво економског развоја, владајућа државна политика и национална образовна политика, социјална структура, ниво остварености социјалне правде, једнакости и социјалне кохезије, образовна традиција и сл. нека су од кључних обележја друштвеног контекста која детерминишу стање у области образовања, ниво развијености, стабилности и функционалности школског система, реформске процесе у области школског образовања, па тиме и практичну примену инклузије у образовању (Mitchell, 2005). Такође, представљају битан фактор нивоа остварености претпоставки успешности примене инклузије у образовању о којима је било речи у претходном одељку.

На пример, у друштву у којем се (услед одређеног доминантног система вредности, уверења, као и развијених стереотипа и предрасуда) манифестује социјална искљученост појединачна или група услед њихове различитости по било ком основу тешко је развијати инклузивну школску праксу (Armstrong et al., 2011). Поред тога, стање развијености школског система и школских институција одређује ток и

резултате реформских процеса у целини, па тиме и практичну примену инклузије у образовању. Образовна традиција, као и одлике постојеће праксе школског рада, обликује начин на који се инклузија као концепт и приступ образовању разумева и тумачи, имплементира и остварује у пракси (Mac Ruairc et al., 2013). Неретко се тако дешава да се у школским системима у којима је развијена дуга и богата пракса специјалног образовања јавља већи број тешкоћа у остваривању и развијању инклузивне школске праксе (Ciyer, 2010).

На основу претходно реченог, могли бисмо закључити да је инклузију у образовању, као делу ширег процеса друштвене инклузије, могуће успешно практично примењивати једино у инклузивним друштвима, односно друштвима оријентисаним ка инклузији. Друштвено-политичка инклузивна оријентација (Ivančić i Stančić, 2013) подразумева развијен одговарајући систем вредности, заједничких уверења и погледа на свет (Carrington, 1999; Charema, 2010; Fielding et al., 2005) који се темељи на идејама о једнаким правима за све, потреби уважавања различитости, као и важности обезбеђивања добробити за све. Уколико друштво у целини није инклузивно или оријентисано на инклузију, тешко је очекивати брзе и позитивне промене у пракси школског рада и лак и једноставан пут од сегрегације, преко интеграције до инклузије у образовању (Kavkler, et al., 2015).

Као илустрацију за претходно изложене напомене, у наставку текста дајемо кратак осврт на досадашњи ток и резултате примене инклузије у образовању у Финској и Индији – две земље које се знатно разликују према претходно изложеним обележјима друштвеног контекста.

*Примене инклузије у образовању у Финској.* Школски систем Финске је веома развијен, ефикасан и ефективан, што потврђују и резултати међународних испитивања резултата школског рада изражених у категорији образовних постигнућа ученика (Jahnukainen, 2011). Поред тога, ради се о систему који је организован и функционише на принципима једнакости и праведности у образовању (Itkonen & Jahnukainen, 2010, Sahlberg, 2007, према: Jahnukainen, 2011). Образовна политика у Финској се заснива на концепту инклузије (Farina et al., 2007), што је резултат чињенице да је и на ширем друштвеном плану широко прихваћен став да свој деци/ученицима треба обезбедити квалитетно образовање (Halinen & Jarvinen, 2008).

Са практичном применом инклузије у образовању у Финској се започело средином 80-их година прошлог века (Halinen & Jarvinen, 2008) и до данас се континуирано и систематски развија пракса инклузивног образовања на темељу политичких и стратешких реформских процеса и активности (Santti & Salminen, 2015). У школском систему Финске веома је функционалан систем образовања наставника, па су тако остварени и значајни резултати на припреми наставника за практичну примену инклузије у образовању. Полазећи од става да су наставници, односно њихова компетентност, кључан фактор успеха у практичној примени инклузије у образовању (Moberg 2001, Pinola 2008, према: Halinen & Jarvinen, 2008; Kivirauma & Ruoho, 2007), велика пажња се посвећује образовању и професионалном развоју наставника редовних и специјалних школа.



У Финској је развијено и делотворно и специјално образовање. Образовање ученика са сметњама у развоју одвија се у редовним установама у којима се организује и повремено специјално образовање, а за децу/ученике са вишим степеном сметњи и вишеструким сметњама у развоју – у специјалним школама (Halinen & Jarvinen, 2008). Оваквим решењем је омогућено да се додатна подршка ученицима у редовним установама пружа на различите начине – не само као саставни сегмент процеса учења и подучавања, већ и путем укључивања ученика са нижим степеном сметњи у повремене програме специјалног образовања који трају уобичајено месец или два, а које реализују дефектолози самостално или у сарадњи са наставницима у школи. Ови програми, који су намењени ученику појединцу или мањој групи ученика, реализују се ради пружања интензивираних подршке ученицима у краћем временском периоду (Halinen & Jarvinen, 2008), што се показало као веома важна детерминанта њихових постигнућа (Takala et al., 2009). Ради се, заправо, о специфичном приступу у изради и примени индивидуалних образовних планова који се широко, али прилично униформно, практикују у образовању ученика са сметњама у развоју у редовним школама.

*Примене инклузије у образовању у Индији.* Од 90-их година прошлог века инклузивно образовање јавља се као садржај званичних докумената којима је регулисано образовање, али и као тема о којој разговарају практичари и која се обрађује у медијима (Singal, 2005b). Међутим, према мишљењу једног броја аутора, концепт инклузије у образовању још увек није широко прихваћен и делом и даље представља непознаницу у индијској стручној јавности (Singal, 2005a).

Практична примена инклузије у образовању у Индији односи се пре свега на укључивање што већег броја деце у редовни систем образовања, а међу категоријама деце која су подложна искључивању највећа пажња се обраћа на децу са сметњама у развоју (Manivappan, 2000, према: Singal, 2005a). Образовање деце/ученика са сметњама у развоју у редовним установама, међутим, и даље има обележја интеграције као приступа у образовању, јер нису разрађена и не примењују се нова и другачија решења у конципирању програма и методичким приступима у реализацији наставног рада која се темеље на концепту инклузије (Thomas, 2005, према: Giffard Lindsay, 2007). Индија се не може похвалити ни развијеним и квалитетним системом образовања наставника, па се процењује да индијски наставници нису довољно добро припремљени за практичну примену инклузије у образовању (Das et al., 2013). Као баријере успешне практичне примене инклузије у образовању у Индији, помињу се и мањи број истраживања ове проблематике и неразвијена пракса евалуације процеса и резултата инклузивне школске праксе, односно скромност и недоступност истраживачких и евалуативних података на основу којих би се образовна пракса могла развијати (Giffard Lindsay, 2007).

## Закључак

У пракси функционисања савремених школских система интензивно се одвијају реформски процеси усмерени на осигурање и развој квалитета школског образовања, односно на остваривање вишег нивоа ефикасности школског рада, ефикасности у функционисању школских система и једнакости и праведности у образовању кроз практичну примену инклузивног образовања. Иако представља важан циљ и битан део садржаја актуелних реформских процеса, инклузија у образовању у различитим школским системима реализује се на различите начине и са различитим резултатима. Овакво стање резултат је тога што развој инклузивне школске праксе подразумева крупне промене на више различитих нивоа – од концепције и начина реализације наставног процеса, садржаја и структуре школе, структурално-организационих промена на нивоу школског система. Инклузивна школска пракса може се развијати само ако је праћена и подржана развојем инклузивне политике и инклузивне културе, што значи да је на нивоу школе, школског система, али и друштвеног система у целини неопходна (пре)оријентација на вредности инклузије.

У друштвима која су још увек суочена са било којом врстом искључивања, маргинализације и дискриминације појединаца или друштвених група није могуће очекивати битне позитивне резултате у практичној примени инклузије у образовању, без обзира на број и врсту мера и активности које се у том правцу реализују.

Од образовања као делатности и процеса и школе као друштвене институције с правом се очекује да буду *покрећачи* промена и развоја. Али, делатност и процес образовања, као и деловање школских институција одвија се у ширем контексту, који може бити извор подстицаја, али и озбиљних ограничења. Стога је битно узети у обзир обележја друштвеног контекста у процењивању тока и ефеката практичне примене инклузије у образовању у појединачним школским системима и земљама. И још важније, приликом припреме за имплементацију концепта инклузије у образовању потребно је разрадити концепцију и стратегију промена у складу с околностима на ширем друштвеном плану.

## Литература:

- Aguerrondo, I. (2003). Decentralization May Not Be Enough. In *Organization of Ministries of Education* (pp. 65-76). Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By Choice or by Chance? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, No. 1, 29-39.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 2, 191-211.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion, Developing Learning and Participation in Schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D. (2010). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers' Experiences. *CEPS Journal*, Vol. 3, No. 2, 93-116.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.
- Carrington, S. (1999) Inclusion Needs a Different School Culture. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, No. 3, 257-268.
- Charema, J. (2010). Inclusive Education in Developing Countries in the Sub Saharan Africa: From Theory to Practice. *International Journal of Special Education*, Vol. 25, No 1, 87-93.
- Ciyer, A. (2010). *Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators*. Tempe: Arizona State University. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web <https://repository.asu.edu/items/8808>
- Cummings, W. K. (2010): How Educational Systems Form and Reform. In J. Zajda & M. A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. 19-41), London and New York: Springer.
- Das, A. K., Kuyini, A. B., & Desai, I. P. (2013). Inclusive Education in India: Are the Teachers Prepared? *International Journal of Special Education*, Vol. 28, No. 1, 27-36.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S. & Teddlie, C. (2006): *Integrating Educational Systems for Successful Reform in Diverse Context*. Cambridge: University Press.
- Farina, M. C., Opertti, M. R., Ji, M. L., & Sasu, M. N. (2007). *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and Southeastern Europe*. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/finland\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf)
- Finnan, Ch. (2000). Implementing School Reform Models: Why Is It So Hard for Some Schools and Easy for Others? Annual Meeting of the American Educational Research Association April 24-28. 2000, New Orleans: American Educational Research Association. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446356.pdf>
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C. & Thorp, J (2005). *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. Brighton: University of Sussex, Department for Education and Skills.

- Giffard Lindsay, K. (2007). *Inclusive Education in India: Interpretation, Implementation, and Issues*. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web <http://srodev.sussex.ac.uk/1863/1/PTA15.pdf>
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). Paris: UNESCO.
- Halinen, I. & Jarvinen, R. (2008). Towards Inclusive Education: The Case of Finland. *Prospects*, Vol. 38, No. 1, 77-97.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, str. 297-312.
- Inkluzivno obrazovanje: put razvoja, Nacionalni izveštaj Republike Srbije* (2008). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, god. 49, br. 2, 139-157.
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 55, No. 5, 489-502.
- Kavkler, M., Babuder, M. K., & Magajna, L. (2015). Inclusive Education for Children with Specific Learning Difficulties: Analysis of Opportunities and Barriers in Inclusive Education in Slovenia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 5, No. 1, 31-52.
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, Vol. 53, No. 3, 283-302.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education Values, Vision and Voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. London and New York: Routledge.
- Rust, V. D. (2005). Educational Reform: Who Are the Radicals? In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 443-455). Dordrecht: Springer.
- Rust, V. D. & Jacob, W. J. (2005). Globalisation and Educational Policy Shifts. In J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Education and Policy Research: Global Pedagogies and Policies* (pp. 235-252). Dordrecht: Springer.
- Santti, J. & Salminen, J. (2015). Development of Teacher Education in Finland 1945-2015. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 3, 1-18.
- Singal, N. (2005a). Mapping the Field of Inclusive Education: A Review of the Indian Literature. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, No. 4, 331-350.
- Singal, N. (2005b). Responding to Difference: Policies to support 'Inclusive Education' in India. In *Inclusive and Supportive Education Congress*. Retrived Decembar 25, 2017 from the World Wide Web [http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers\\_s/singal\\_n.shtml](http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers_s/singal_n.shtml)
- Stojić, T. (ur.) (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive Education, Where There Are Few Resources*. Oslo: Atlas-Alliance in Cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.

Takala, M., Pirttimaa R. & Tormanen M. (2009): Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, Vol. 36, No. 3, 162-172.

Zajda, J. (2010). Globalisation and The Politics of Education Reform. In J. Zajda & M. A. Geo Jaja (Eds.), *The Politics of Education Reforms* (pp. XIII-XX), London and New York: Springer.

Примљено: 10. 12. 2017.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2017.

## INCLUSION IN EDUCATION AS THE GOAL AND CONTENT OF REFORMS OF THE MODERN SCHOOL SYSTEM

**Abstract** *Inclusion in education, as a theoretical and practical concept, has been widely accepted and represents a common feature of the functioning of modern school systems, and is also included in global and national education policies. Over the last decades, modern education systems have undergone reforms aimed at developing inclusive educational practice, with admittedly varying levels of success. In addition to changes in teaching and school work, the successful implementation of inclusion in education requires changes in the content and structure of schools and in the functioning of the school system. Inclusive practice must be developed alongside the development of inclusive policies and a culture of inclusivity, which is only possible within an inclusion-oriented education and social system. Therefore, the characteristics of the social context can be regarded as a key determinant in the practical implementation of inclusion in education. After looking at inclusion in education as the goal and content of current reform processes, the paper analyzes the prerequisites for the successful implementation of this concept in the practice of school work and then goes on to consider the characteristics of the social context as a determinant of the development of inclusive school practice. In order to illustrate the authors' assessment of the importance of the characteristics of the social context as a determinant of the successful development of inclusive school practice, the paper gives a brief overview of the progress and results of the implementation of inclusion in education in Finland and India.*

**Keywords:** *inclusion in education, education system reform, characteristics of the social context.*

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ РЕФОРМЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ СИСТЕМ

**Резюме** *Инклюзивное образование как теоретико-практический концепт широко признается и представляет собой общую характеристику функционирования современных школьных систем, а также содержание глобальной и национальных образовательных политик. В последние десятилетия в школьных системах проводятся реформы с целью развития и внедрения инклюзивного образования, но с разным уровнем успешности. Вместе с изменением практики обучения и школьной работы, для успешного практического применения инклюзивного образования необходимы изменения в содержании и структуре школы и способа функционирования школьной системы. Необходимо развивать инклюзивную практику на фоне развития инклюзивной политики и культуры, а это возможно только в ориентированной на инклюзию школьной и социальной системе. Таким образом, особенности социального и общественного контекста рассматриваются в качестве ключевых детерминантов для практического применения инклюзии в образовании. В данной статье, после рассмотрения вопроса об инклюзии в образовании в качестве цели и содержания текущих процессов реформ, анализируются предпосылки для успешной реализации этой концепции в школьной работе и объясняются характеристики общественного контекста как определяющего фактора для развития инклюзивной школьной практики. В качестве иллюстрации для оценки важности общественного контекста как детерминанта успешного развития инклюзивной школьной практики приводятся основные данные о результатах внедрения инклюзивного образования в Финляндии и Индии.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, реформа школьной системы, особенности общественного контекста.*

**Мирјана В. Ђорђевић<sup>1</sup>**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитета у Београду

**Ненад П. Глумбић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Универзитета у Београду

UDK-371.335-056.36-053.5

376.1-056.36-053.5

DOI:10.5937/nasvas1703451D

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 3/2017

## ПРОЦЕДУРА УВОЂЕЊА ВИЗУЕЛНИХ РАСПОРЕДА КОД УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ АУТИСТИЧКОГ СПЕКТРА У ЦИЉУ ОЛАКШАВАЊА ТРАНЗИЦИОНИХ ПРОЦЕСА У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ<sup>2</sup>

**Апстракт** Ученици са поремећајем аутистичког спектра врло често показују знаке оштра при уобичајеним школским транзиционим активностима. Ради превазилажења овој проблема препоручује се примена визуелног распореда. Циљ овој рада је испитати могућности примене процедуре за увођење визуелних распореда код ученика са поремећајем аутистичког спектра. Узорак овој испитивања чинили су ученици са поремећајем аутистичког спектра и њихови специјални едукатори. Обука ученика је реализована кроз четири фазе. За потребе прикупљања података коришћени су: општи уџбеник, уџбеник за процену степена аутистичког поремећаја, формулар за праћење процедуре, као и уџбеник о примени визуелног распореда. Добијени резултати показују да су четири ученика успешно овладала свим фазама, док су шест ученика досеља прећу фазу током четвородневне обуке. Физички подстицаји су током обуке слабили, иако да током последње фазе ниједан ученик није користио подстицаје, а ни делимични физички подстицај. Усвеху савладавању самосталној коришћења визуелног распореда није значајно повезан са степеном испољености рејетивних понашања, упрощеном времена при обуци, бројем неативних, као ни бројем позитивних реакција. Може се закључити да би увођење ове процедуре у свакодневни рад са децом са поремећајем аутистичког спектра унапредило педагошку праксу, како у редовним школама и у школама у којима се образују деца са сметњама у развоју.

**Кључне речи:** аутизам, подстицаји, визуелни распоред.

### Увод

Транзициони процеси су саставни део школске рутине. Прелазак с једног задатка на други, или са часа на одмор, као и промена кабинета и учионица представљају само неке од свакодневних транзиционих школских активности. Ученици са

<sup>1</sup> Е-маил: mira.djordjevic81@gmail.com

<sup>2</sup> Рад је настао као резултат истраживања на пројекту Социјална интервенција особа с интелектуалном ометеношћу (бр. 179017), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

поремећајем аутистичког спектра врло често негодују приликом транзиционих процеса. Аутистички спектар поремећаја карактеришу дефицити у области социјалне интеракције и комуникације, као и присуство рестриктивних и репетитивних образаца у понашању (American Psychiatric Association, 2013). Рестриктивно и репетитивно понашање се најчешће манифестује као понављајуће сензомоторичко понашање или као дететово инсистирање на истоветности, односно једноличности, кроз испољавање отпора према променама (Bishop et al., 2013). Претпоставља се да смешна активности код особа са поремећајем аутистичког спектра изазива неизвесност, нелагоду и страх од новонасталих околности (Williams, 2015), па у тим ситуацијама ови ученици могу испољавати стереотипне, репетитивне или маладаптивне обрасце понашања (Sterling-Turner & Jordan, 2007). Наставници помажу детету да превазиђе отпор према променама, пружајући му разноврсне подстицаје, али се може десити да дете с аутизмом постане у потпуности зависно од наставника и помоћи коју му он пружа. У циљу превазилажења проблема при транзиционим процесима, као и убрзавања и олакшавања промена активности, веома често се препоручује примена визуелних распореда (Lequia et al., 2015).

Средство које је сачињено од низа конкретних предмета, фотографија, слика или написаних речи, преко којих је представљен редослед неке активности или мањих корака унутар радње, назива се визуелни распоред. Уз помоћ њих ученик разуме шта је то што се тренутно дешава, као и шта тек треба да се деси. Основна предност визуелних распореда у односу на друге подстицаје (вербалне, гестуалне или физичке) огледа се у томе што се њиховом применом смањује зависност ученика од наставникове супервизије и његово понашање постаје знатно самосталније (McClannahan & Krantz, 1999).

### **Полазне теоријске основе истраживања**

Особе с аутизмом су успешније у перципирању и обради визуелних него аудитивних стимулуса (Cohen, 1998; Ganz et al., 2011; Hodgson, 1995). У складу с тим сазнањима приступи у раду с особама с аутизмом врло се често базирају на визуелним стратегијама. Визуелни распореди представљају једну од могућих форми визуелних стратегија.

Резултати истраживања показују да се визуелни распореди могу користити за промовисање независности у школском контексту код деце с поремећајем аутистичког спектра различитог узраста и нивоа когнитивног функционисања (Koyma & Wang, 2011).

Најт и сарадници (Knight et al., 2015) су анализирали 16 студија чији је предмет истраживања био примена визуелних распореда, објављених од 1993. до 2013. године, са циљем да утврде да ли се визуелни распореди могу сврстати у праксе засноване на доказима. Узорком ових истраживања обухваћено је 56 испитаника с аутистичким спектром поремећаја, узраста од три до 21 године. На основу спроведене метаанализе, аутори закључују да визуелни распореди представљају научно засновану праксу у раду са децом и одраслим особама са поремећајем аутистичког спектра, чија употреба може допринети самосталном и успешном обављању различитих задатака, као и



прикладној транзицији с активности на активност. Сличне резултате добијају и Пирс и сарадници (Pierce et al., 2013), указујући на то да, током школског дана, примена визуелних распореда доприноси самосталном и адекватном преласку с једне групе активности на другу. Детмар и сарадници (Dettmer et al., 2000) наводе да се применом визуелних распореда успешно смањује време између упутства које наставник даје и момента када започиње да извршава задатак ученик са поремећајем аутистичког спектра. Такође, ови аутори истичу и да се број наставникових вербалних упутстава смањује у ситуацији употребе визуелних распореда. У складу с претходним налазима су и резултати студије који показују да примена визуелних распореда у учионици делује повољно на растерећење наставника, смањујући ниво његовог физичког ангажовања при давању подстицаја ученицима с аутизмом (Cramer et al., 2011).

У једном истраживању анкетирани су наставници физичког васпитања који су запослени у редовним школама које похађају деца са сметњама у развоју. Ови наставници су известили да визуелне распореде користе у подстицању физичке активности деце са сметњама у развоју, односно у савладавању програма физичког васпитања, указујући на то да им ово средство омогућава превазилажење комуникативних баријера. Ученици уз помоћ визуелних распореда успешније прате вербалне инструкције, боље разумеју шта се од њих очекује и независније изводе одређене вежбе. Од свих анкетираних, 75% њих је известило да користе распореде, а 64% да ово средство сматрају ефикасним (Zimbelman et al., 2007).

На основу спроведених истраживања, аутори су сагласни да визуелни распореди представљају научно засновану и ефикасну праксу у раду са децом са поремећајем аутистичког спектра.

Прегледом домаће литературе уочено је да нема публикованих радова на тему могућности увођења, примене и ефикасности визуелних распореда у популацији особа са поремећајем аутистичког спектра, као ни радова у којима је испитивано мишљење наставника или специјалних едукатора (дефектолога) о овој стратегији.

## **Методологија истраживања**

### *Циљ истраживања*

Циљ овог рада је испитати могућност примене процедуре за увођење визуелних распореда код ученика са поремећајем аутистичког спектра, односно просечно време трајања обуке ученика, степен успешности савладавања самосталног коришћења визуелног распореда током транзиционих процеса у учионици, као и мишљење специјалних едукатора о примењеној стратегији.

### *Узорак*

Узорак овог истраживања чинило је седам ученика са поремећајем аутистичког спектра и седам специјалних едукатора (један специјални едукатор је подучавао једног ученика са поремећајем аутистичког спектра).

Старосна доб специјалних едукатора се кретала од 25 до 30 година ( $AC = 26,71$ ,  $CD = 1,60$ ). Сви специјални едукатори су имали завршене основне академске студије Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију и похађали су мастер академске студије на истом факултету. Радно искуство им се кретало од једне до три године ( $AC = 2,00$ ,  $CD = 0,81$ ) и у свом претходном раду нису имали искуство примене визуелних распореда. Сви испитаници су били женског пола.

Старосна доб ученика са поремећајем аутистичког спектра кретала се од седам до 13 година ( $AC = 9,14$ ,  $CD = 2,03$ ). Ученици похађају ниже разреде основне школе (три ученика похађају редовну, а четири ученика школу за децу са сметњама у развоју) и у свом претходном искуству нису користили визуелне распореде. Три ученика су први разред, један је други, два ученика су трећи и један ученик је четврти разред. Заједничко за све ученике је било и то што су имали способност да разумеју једноставна упутства и да упарују исте слике. Такође, ученици су били уједначени и по томе што су негодовали на промене током школских активности и нису били самостални током преласка с једне на другу активност. У односу на процену степена аутизма, ученици су били уједначени у сфери социјалне комуникације, односно сви ученици су испољавали тешке дефиците у вербалним и невербалним вештинама социјалне комуникације. У сфери ограничених и репетитивних понашања, степен аутизма ученика се разликује, те четири ученика испољавају тешкоће умерене природе, док три ученика имају благе потешкоће. Сви ученици су били мушког пола.

### *Варијабле*

Варијабле у овом истраживању су: опште информације о испитанику, степен аутизма (испољеност ограничених и репетитивних понашања), подстицаји у процедури увођења визуелног распореда, трајање процедуре, број проба, као и мишљење специјалних едукатора о примењеној процедури.

### *Инструменти*

У истраживању су за потребе прикупљања података о варијаблима коришћени следећи инструменти: упитник за прикупљање општих података, упитник за процену степена аутизма, формулар за праћење процедуре увођења визуелног распореда (Hurdelbrink, 2014) и упитник о примени визуелног распореда (Wong, 2016).

*Упитник за прикупљање општих података.* За потребе прикупљања општих информација о ученику (пол, узраст, разред који похађа, тип школе, способност разумевања једноставних упутстава, ниво самосталности током транзиционих процеса, понашање приликом промена, пређашње искуство употребе визуелних распореда) и специјалном едукатору (пол, старосна доб, ниво образовања, године радног искуства, раније искуство употребе визуелних распореда) коришћен је демографски упитник дизајниран за ово истраживање.

*Процена степена аутизма.* У циљу утврђивања степена аутистичког поремећаја коришћен је упитник из ДСМ-5 класификације (*Diagnostic and statistical manual...* 2013)

који садржи две области – област социјалне комуникације и област репетитивних и ограничених понашања. Од специјалног едукатора се очекује да се у свакој од наведене две области определи за једну од три понуђене опције које у највећој мери одговарају опису ученикових карактеристика. Понуђене опције означавају тешке, умерене и благе дефиците.

*Праћење процедуре увођења визуелног распореда.* За потребе праћења процедуре увођења визуелног распореда коришћен је формулар (Hurdelbrink, 2014) у који су уписивани датум и време спровођења пробе, редни број пробе, редни број фазе, врста коришћеног подстицаја (потпуни физички подстицај, делимичан физички подстицај, гестуални подстицај и вербални подстицај), као и ученикова реакција на подстицај (позитивна реакција или отпор). Процедура садржи четири фазе, те је редни број фазе у формулару означаван бројевима од један до четири. У прве две фазе минималан број спровођених проба је пет, док је у последње две фазе минималан број спровођених проба десет. Једна проба подразумевала је активности скидања обе слике са распореда и њихово одлагање у коверту. Трајање проба мерено је штоперицом. У хијерархији подстицаја, потпуни физички подстицај представља највиши ниво пружања подршке и подразумева физичко вођење до извршења задатка (руком преко руке). Делимични физички подстицај не захтева физичко вођење, већ кратко физичко усмеравање ученика ка извршавању задатка (додиром по руци, додиром по лакту, усмеравањем руке итд.). Уколико се ученик подстиче да одговори на захтев тако што му специјални едукатор кажипрстом показује шта је коректан одговор, говоримо о гестуалном подстицају. Под вербалним подстицајем се подразумева употреба вербалних налога или коментара.

*Мишљење специјалних едукатора о процедури увођења и примене визуелних распореда.* Упитник о примени визуелног распореда (Wong, 2016) коришћен је након спроведене процедуре увођења визуелног распореда. Упитник садржи 10 тврдњи при чему се од специјалног едукатора очекује да изабере једну од пет понуђених оцена за сваку тврдњу (1 – Апсолутно се не слажем, 2 – Не слажем се, 3 – Делимично се слажем, 4 – Слажем се, 5 – Апсолутно се слажем). Кронбахов алфа-коэффициент за примењени упитник у овом истраживању износио је 0,69.

### Процедура

*Процедура увођења визуелних распореда.* Процедура садржи четири фазе у којима се ученицима пружају различити типови подстицаја (Hurdelbrink, 2014). Пре започињања прве фазе, визуелни распоред је постављен у учениковој близини, на висини коју ученик без напора може да досегне, и на свом врху садржи ученикову фотографију, затим слику прве активности (рад за столом), слику друге активности (ученикова омиљена активност) и коверту за одлагање остварених активности. Све фотографије су причвршћене чичак-траком (слика 1).



Слика 1. Изглед визуелног распореда

Процедура увођења визуелног распореда започиње учениковим ангажманом у активности која одговара слици која се налази на првом месту на визуелном распореду. По завршетку ученикове активности, специјални едукатор се обраћа ученику говорећи му да је та активност завршена (нпр. „Рад за столом је готов“), пружајући му потпуни физички подстицај (рука преко руке) у скидању прве слике са распореда и њеном одлагању у коверту која се налази на дну распореда. Потом се од специјалног едукатора очекује да покаже на другу слику на распореду и да вербално означи активност која следи (нпр. „Сада слагалица.“). По завршетку друге активности понавља се процедура као и за прву слику. Током вежбања ове прве фазе, специјални едукатор евидентира како је ученик реаговао на пуни физички подстицај. Уколико је ученик прихватио подстицај без отпора, евидентира се позитивна реакција. Ако се ученик опире, бележи се негативна реакција. Минималан број спроведених проба у овој фази је пет, док максималан није одређен и зависи од успешности ученика. Критеријум за прелазак на другу фазу подразумева позитивну реакцију у бар 80% на пет узастопних проба.

Током друге фазе, потпуни физички подстицај је замењен делимичним (додир по лакту или руци), при чему се процедура понавља као и током прве фазе. Минималан број спроведених проба у овој фази је пет. Успех у бар 80% ситуација на пет узастопних проба обезбеђује прелазак на следећу фазу.

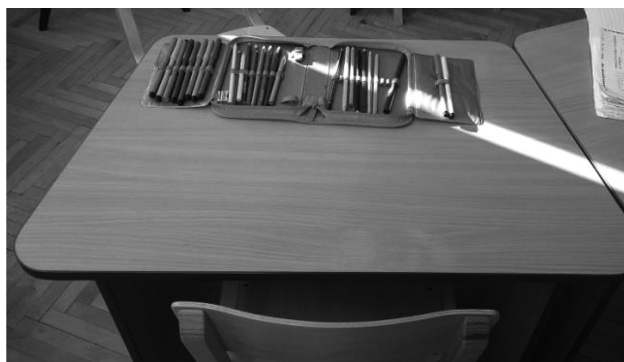
У трећој фази увођења визуелног распореда, специјални едукатор пружа само гестуални подстицај, указивањем прстом на то да слику треба скинути и одложити на дно распореда оног момента када је активност завршена. Уколико ученик не успева да уради то након гестуалног подстицаја, специјални едукатор у формулар бележи негативну реакцију и пружа му делимични физички подстицај. Ако се деси да ни делимични физички подстицај не резултира успешним одговором, специјални едукатор прибегава потпуном физичком подстицају. Минималан број спроведених проба у овој фази је десет. Успех у десет узастопних проба обезбеђује пролазак у четврту фазу.

Четврта фаза је она у којој специјални едукатор осим вербалног означавања не даје никакав другачији подстицај. Негативна реакција у овој фази праћена је кориговањем (прво гестуалним подстицајем, затим делимичним физичким подстицајем и на самом крају, уколико је потребно, потпуним физичким подстицајем). У овој фази неопходно је спровести бар десет проба. Позитивна реакција у десет узастопних проба означава овладаност четвртом фазом.

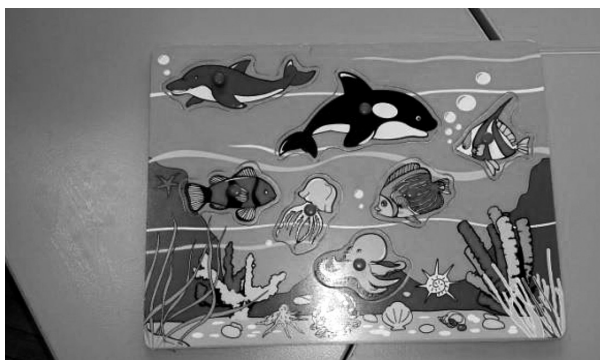
*Обука специјалних едукатора.* Специјални едукатори су током трочасовне обуке упознати са припремним активностима, корацима израде визуелних распореда за конкретног ученика и фазама његове имплементације. Обука је реализована кроз усмено излагање, приказ електронске презентације и видео-снимака, као и практично вежбање учесника кроз наизменичне игре улога (сваки учесник се током вежбања опробао у улози ученика и улози наставника који уводи процедуру визуелног распореда).

Припремне активности су подразумевале идентификовање ученикових омиљених активности у школском контексту. Упутства о корацима израде визуелних распореда су се односила на фотографисање, штампање и пластификацију фотографија, припрему и лепљење чичак траке, проналазак места у учионици за причвршћивање распореда и његово фиксирање, причвршћивање коверте на дно распореда.

Под фотографисањем се подразумевало фотографисање ученика, његовог места на ком обавља школске активности (рад за столом) (слика 2), као и фотографисање ученикове омиљене активности (слика 3).



Слика 2. Рад за столом



Слика 3. Омиљена активности

Специјалним едукаторима је представљена процедура увођења визуелног распореда заснована на примени две слике (Hurdelbrink, 2014). Они су такође упознати са врстама подстицаја, као и начинима њихове примене.

Током обуке, специјални едукатори су упознали и процедуру попуњавања формулара за праћење евиденције, критеријуме који треба да се задовоље да би ученик прешао са једне на другу фазу, као и технике кориговања учениковог негативног одговора.

### *Ток истраживања*

Након формирања узорка, као и добијања информисане сагласности, како од родитеља тако и од руководиоца школа у којима је истраживање реализовано, спроведени су сви кораци истраживања (припремне активности, израда визуелних распореда и процедура увођења визуелних распореда). Истраживање је реализовано током октобра месеца школске 2016/2017. године.

## **Резултати истраживања**

### *Просечно време израђања обуке*

Обука је код свих ученика спровођена четири дана. Током једног дана време обуке се кретало од 45 минута до 100 минута ( $AC = 65,71$ ,  $СД = 21,29$ ). Просечан број обављених проба за сва четири дана био је 36,71 (Мин = 30, Макс = 49). Време за спровођење једне пробе је варирало од пет до 15 минута. Укупан број позитивних реакција ученика се кретао од 25 (39,68%) до 40 (63,49%) ( $AC = 30,14$ ), док је број негативних реакција ишао од 0 до 23 (36,50%) ( $AC = 6,42$ ).

### *Степен усјешности савладавања самосталној коришћења визуелног распореда*

Четири ученика су успешно овладали свим фазама током четвородневне обуке, док је три ученика досегло трећу фазу. Током прве фазе сви подстицаји су били потпуни физички (100%), у другој фази били су заступљени потпуни физички (16%) и делимични физички подстицаји (84%). Током треће фазе потпуни физички подстицаји су у потпуности угашени, док су се делимични физички подстицаји појављивали у 6,6%, а гестуални у 93,34%. У четвртој фази нису примењивани ни потпуни, а ни делимични физички подстицаји, док су се гестуални појављивали у 40,57% случајева.

Добијене вредности Фишеровог тачног показатеља вероватноће ( $p = 0,486$ ) не показују статистички значајну везу између степена ограничених понашања и успеха у савладавању самосталног коришћења визуелног распореда.

Ман-Витнијевим У-тестом није откривена статистички значајна разлика између оних испитаника који су овладали трећом и испитаника који су овладали четвртом фазом у погледу утрошка времена при обуци ( $U = 3,50$ ,  $z = -0,92$ ,  $p = 0,35$ ), укупном

броју спроведених проба ( $U = 6,00$ ,  $z = 0,00$ ,  $p = 1,00$ ), броју негативних реакција ( $U = 2,00$ ,  $z = -1,41$ ,  $p = 0,15$ ), као ни у броју позитивних реакција ( $U = 1,50$ ,  $z = -1,75$ ,  $p = 0,07$ ).

### *Мишљење специјалних едукатора о примењеној стратегији*

У табели 1. дат је преглед просечних оцена на свакој тврдњи из примењеног упитника о примени визуелног распореда.

Табела 1. Мишљење специјалних едукатора о примењеној стратегији

Ајтем	АС	Ранг
Моја знања и вештине у вези с увођењем визуелног распореда су побољшана након што сам прошла обуку и примену истог.	4,42	3-5
Визуелни распоред је лако поставити.	4,14	3-5
Визуелни распоред је прикладан за ниво вештина које има ученик код ког је примењен.	4,00	3-5
Требало је мало времена да би ученик научио како да користи визуелни распоред.	3,71	2-5
Употреба визуелног распореда доприноси учениковој независности.	4,00	3-5
Ученик је мање узнемирен када користи визуелни распоред.	4,00	3-5
Наставник има више времена за друге ученике и обавезе када ученик користи визуелни распоред.	3,57	2-4
Уживала(о) сам док сам користила овај програм (увођење визуелног распореда).	4,00	3-5
Након примене визуелног распореда имам више самопоуздања у погледу способности подучавања деце са аутизмом.	4,14	3-5
Наставићу да користим визуелне распореде у раду.	4,57	4-5

### Дискусија

Имајући у виду да су специјални едукатори пре примене процедуре увођења визуелног распореда извештавали о томе да су сви ученици несамостални током транзиционих активности у учионици, податак да више од половине ученика након четвородневне обуке аутоматски користи визуелни распоред, односно независно и без негодовања пролази кроз смену активности у учионици врло је охрабрујући. О брзом адаптирању ученика са поремећајем аутистичког спектра на употребу визуелних распореда, као и брзом гашењу подстицаја говоре и други аутори (Blum-Dimaya et al., 2010; Bryan & Gast, 2000; MacDuff et al., 1993; Mathewson, 2010; Pierce et al., 2013; Sherrow, 2015). Резултати нашег истраживања показују да се потпуни и делимични физички подстицаји код свих испитаника гасе током средине обуке, односно да они

ученици који нису успевали самостално да користе распоред чине то ослањајући се искључиво на гестуални подстицај.

Добијени резултати показују и да степен испољености репетитивних и ограничених понашања није у вези с успешним савладавањем процедуре увођења визуелних распореда, што може указивати и на применљивост ове процедуре код особа са различитом тежином клиничке слике. У складу с тим налазом су и наводи да се визуелни распореди успешно могу примењивати у популацији особа са високофункционалним аутизмом (Bryan & Gast, 2000), као и код деце с умереним и тешким дефицитима (Machalicek et al., 2009; Morrison et al., 2002).

Специјални едукатори из овог истраживања слажу се да им је обука о начину имплементације визуелних распореда била корисна, као и да након обуке и примене ове процедуре имају више самопоуздања у подучавању деце са поремећајем аутистичког спектра, а самим тим и да ће ову технику наставити да користе. Такође, наши испитаници су сагласни с тим да увођење ове процедуре није било претерано захтевно, као и да се процедура може сматрати прикладном за унапређење независног деловања ученика и смањење његовог узнемирења. Добијени налази су у складу са наводима из литературе. Тако, резултати истраживања у ком је визуелни распоред примењиван код четири дечака с аутизмом у редовној школи показују да су наставници сагласни с тим да распоред представља корисно средство за рад које доприноси независном функционисању ученика са поремећајем аутистичког спектра (Bryan & Gast, 2000). Такође, Пирс и сарадници (Pierce et al., 2013) наводе да се наставници апсолутно слажу са тврдњом да визуелни распореди представљају адекватну и друштвено прихватљиву стратегију за подучавање независног деловања ученика са поремећајем аутистичког спектра у било ком контексту.

У просеку, делимично слагање специјалних едукатора уочено је на само две тврдње (*Требало је мало времена да би ученик научио како да користи визуелни распоред* и *Наставник има више времена за друге ученике и обавезе када ученик користи визуелни распоред*). Ако узмемо у обзир да су специјални едукатори пре увођења процедуре визуелних распореда учествовали у припремним активностима, а затим и да су у фазама његове имплементације дневно трошили скоро четвртину свог радног времена ( $AC = 65,71$  минута), можемо разумети делимично слагање са тврдњом да ова процедура изискује мало времена. Имајући у виду да је упитник примењен одмах након завршене обуке и да није обухватао период касније употребе визуелних распореда, јасно је зашто су специјални едукатори делимично сагласни са тврдњом да наставник има више времена за друге ученике. Обука је захтевала потпуно присуство специјалног едукатора и његов ангажман око ученика који се подучава да користи визуелни распоред.



## **Закључна разматрања и ограничења истраживања**

Ово истраживање је спроведено са циљем да се испита могућност примене процедуре за увођење визуелних распореда код ученика са поремећајем аутистичког спектра. Добијени резултати показују да је процедура релативно успешно спроведена у трајању од четири дана. Више од половине ученика је успешно овладало свим фазама, док су преостали ученици били делимично успешни, савладавши трећу фазу. Анкетирани специјални едукатори су сагласни с тим да увођење ове процедуре није било претерано захтевно, као и да се процедура може сматрати прикладном за унапређење независног деловања ученика и смањење његовог узнемирења.

На основу добијених истраживачких налаза може се закључити да би увођење ове процедуре у свакодневни рад с децом са поремећајем аутистичког спектра унапредило педагошку праксу како у редовним тако и у школама у којима се образују деца са сметњама у развоју. Ова процедура је релативно једноставна за примену, не изискује знатна материјална средства и није захтевна када је реч о обуци реализатора васпитно-образовног процеса за њену примену. Визуелни распореди се могу користити у наставним, али и у ваннаставним активностима. Увођење ове процедуре у рад са децом са поремећајем аутистичког спектра не зависи од искуства ученика, његове старосне доби или степена аутистичке симптоматологије. Све наведено чини визуелне распореде процедуром која има велике могућности примене у педагошкој пракси.

Иако се на први поглед величина узорка може издвојити као велики недостатак овог истраживања, анализом других радова уочено је да број испитаника у сличним истраживањима најчешће није прелазило број четири (Blum-Dimaya et al., 2010; Bryan & Gast, 2000; Hurdelbrink, 2014; Kotsiris, 2016; MacDuff et al., 1993; Mathewson, 2010; Pierce et al., 2013; Sherrow, 2015).

У наредна истраживања неопходно је укључити процену основног нивоа транзиционих активности пре увођења процедуре визуелних распореда. На тај начин би се обезбедило компарирање степена самосталности при преласку са једне на другу активност, заступљеност пружених подстицаја, као и присуство бихевиоралних реакција ученика пре и након увођења визуелног распореда. Такође, ограничење овог истраживања се огледа и у изостајању независних посматрача ради процене степена њихове сагласности у вези с током примењене процедуре. У будућности би требало испитати и степен генерализације при примени визуелних распореда.

## Литература

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Bishop, S. L., Hus, V., Duncan, A., Huerta, M., Gotham, K., Pickles, A., Kreiger, A., Buja, A., Lund, S., & Lord, C. (2013). Subcategories of Restricted and Repetitive Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 43, No. 6, 1287-1297.
- Blum-Dimaya, A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Hoch, H. (2010). Teaching Children with Autism to Play a Video Game Using Activity Schedules and Game-embedded Simultaneous Video Modeling. *Education and Treatment of Children*, Vol. 33, No. 3, 351-370.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching On-task and On-schedule Behaviors to High-functioning Children with Autism via Picture Activity Schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 30, No. 6, 553-567.
- Cramer, M., Hirano, S. H., Tentori, M., Yeganyan, M. T., & Hayes, G. R. (2011). Classroom-based Assistive Technology: Collective Use of Interactive Visual Schedules by Students with Autism. In *CHI* (pp. 1-10).
- Cohen, S. (1998). *Targeting Autism: What We Know, Don't Know, and Can Do to Help Young Children with Autism and Related Disorders*. Berkeley and Los Angeles.
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Ganz, J. B. (2000). The Use of Visual Supports to Facilitate Transitions of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Vol. 15, No. 3, 163-169.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., & Cook, K. E. (2011). A Visually Based Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 43, No. 6, 8-19.
- Hodgdon, L. A. (1995). *Visual Strategies for Improving Communication: Practical Supports for School and Home*. QuirkRoberts Pub.
- Hurdelbrink, J. (2014). *The Combined Effects of Picture Activity Schedules and Extinction Plus Differential Reinforcement on Problem Behavior During Transitions (Honors theses)*. Michigan: Western Michigan University.
- Koyama, T., & Wang, H. T. (2011). Use of Activity Schedule to Promote Independent Performance of Individuals with Autism and Other Intellectual Disabilities: A Review. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 32, No. 6, 2235-2242.
- Knight, V., Sartini, E., & Spriggs, A. D. (2015). Evaluating Visual Activity Schedules as Evidence-based Practice for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 45, No. 1, 157-178.
- Kotsiris, A. M. (2016). *Descriptive Analysis of Activity Transition Data in an Intensive Autism Treatment Center (Master's Theses)*. Michigan: Western Michigan University.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S., & Lyons, G. L. (2015). Improving Transition Behaviors in Students with Autism Spectrum Disorders: A Comprehensive Evaluation of Interventions in Educational Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 17, No. 3, 146-158.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClanahan, L. E. (1993). Teaching Children with Autism to use Photographic Activity Schedules: Maintenance and Generalization of Complex Response Chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 26, No. 1, 89-97.
- Mathewson, C. (2010). *Benefits of Using an Activity Schedule with a Student with Autism (Doctoral Dissertation)*. Ohio: Defiance College.

- Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., & Sigafoos, J. (2009). Increasing Play and Decreasing the Challenging Behavior of Children with Autism During Recess with Activity Schedules and Task Correspondence Training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol. 3, No. 2, 547-555.
- Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing Play Skills of Children with Autism Using Activity Schedules and Correspondence Training. *Journal of Early Intervention*, Vol. 25, No. 1, 58-72.
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity Schedules for Children with Autism: Teaching Independent Behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Pierce, J. M., Spriggs, A. D., Gast, D. L., & Luscre, D. (2013). Effects of Visual Activity Schedules on Independent Classroom Transitions for Students with Autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 60, No. 3, 253-269.
- Sherrow, L. A. (2015). *Using Commercially Available Picture Activity Schedules and System of Least Prompts to Teach Lego Assembly* (Master's Thesis). Kentucky: University of Kentucky.
- Sterling-Turner, H. E. & Jordan, S. S. (2007). Interventions Addressing Transition Difficulties for Individuals with Autism. *Psychology in the Schools*, Vol. 44, No. 7, 681-690.
- Williams, D. (2015). Challenging Behaviors and Task Transitions in Autism: Translating Clinical Phenomenology and Basic Behavioral Process. In F. D. D. Reed & D. D. Reed (Eds.), *Autism Service Delivery* (pp. 113-150). New York: Springer.
- Wong, L. (2016). *Training Parent Implementation of a Visual Activity Schedule Treatment Package* (Master's Thesis). St. Cloud: St. Cloud State University.
- Zimbelman, M., Paschal, A., Hawley, S. R., Molgaard, C. A., & Romain, T. S. (2007). Addressing Physical Inactivity among Developmentally Disabled Students through Visual Schedules and Social Stories. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 28, No. 4, 386-396.

Примљено: 07. 06. 2017.

Коригована верзија рада примљена: 25. 07. 2017.

Прихваћено за штампу: 02. 10. 2017.

## INTRODUCING VISUAL SCHEDULES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER TO FACILITATE TRANSITIONS WITHIN THE SCHOOL SETTING

**Abstract** *Students with autism spectrum disorder (ASD) commonly show signs of resistance to regular school transition activities. This issue can be overcome through the use of a visual schedule. The research presented in the paper aimed to test the possibilities of introducing visual schedules for students with ASD. The research sample consisted of students with ASD ( $H = 7$ ) and their special education teachers ( $H = 7$ ). Student training was carried out in four phases. Data were collected using a general questionnaire, a questionnaire for assessing the severity of autism spectrum symptoms, a procedure monitoring form, and a questionnaire on the use of the visual schedule. The results obtained indicate that during their four-day training, four students successfully mastered all four phases, while three students managed to complete phase three. Physical stimuli decreased over the course of the training, so that in the last phase none of the students relied on either complete or partial physical stimuli. Success in mastering the independent use of the visual schedules is not significantly related to the degree of repetitive behavior exhibited, to time spent on training, or to the number of negative or positive reactions. We can conclude that introducing this procedure into everyday work with children with ASD would improve pedagogical practice, both in regular schools and in schools for children with developmental disabilities.*

**Keywords:** *autism, stimuli, visual schedule.*

## ВНЕДРЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СХЕМ У УЧЕНИКОВ С АУТИЗМОМ ЦЕЛЯХ ОБЛЕГЧЕНИЯ ТРАНЗИЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

**Резюме** *Ученики с нарушениями аутистического спектра очень часто проявляют знаки сопротивления в ходе обычной школьной транзитивной деятельности. Чтобы преодолеть эту проблему, рекомендуется применение визуального распределения. Целью исследования, представленного в статье, было изучение возможности применения процедуры для введения визуальных распределений учащимся с нарушениями аутистического спектра. Исследование проведено с участием учеников с аутизмом ( $N = 7$ ) и их специальных эдукаторов ( $N = 7$ ). Обучение учеников осуществлялось через четыре этапа. Для сбора данных был использован общий вопросник, вопросник для оценки степени аутистического нарушения, бланк для мониторинга процедуры, а также вопросник о применении визуального расположения. Анализ результатов показывает, что четыре ученика успешно овладели всеми этапами, а три ученика достигли третьего этапа в течение четырехдневного обучения. В ходе обучения физические возможности учеников становились все более слабыми, поэтому на последнем этапе ни один из учеников не был в состоянии использовать ни полный, ни частичный физический стимул. Успех в самостоятельном использовании визуального распределения не связан в значительной мере с уровнем проявления повторяющегося поведения, временем, затраченным на обучение, количеством отрицательных и положительных реакций. Можно сделать вывод, что введение этой процедуры в повседневную работу с детьми с нарушениями аутистического спектра привело бы к улучшению педагогической практики, как в массовых школах, так и в школах, в которых обучаются дети с задержкой в развитии.*

**Ключевые слова:** *аутизм, стимулы, визуальное распределение.*

**Марија А. Зотовић<sup>1</sup>**

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

**Мирјана М. Беара**

Државни универзитет у Новом Пазару

**Ђерђи Д. Ердеш Кавечан**

Државни универзитет у Новом Пазару

UDK-371:004(497.113)

371.26-057.874(497.113)

DOI:10.5937/nasvas1703465Z

Оригинални научни рад

HB год. LXVI 3/2017

## УПОТРЕБА РАЧУНАРА И МОБИЛНИХ ТЕЛЕФОНА И ШКОЛСКИ УСПЕХ МЛАДИХ У ВОЈВОДИНИ<sup>2</sup>

**Апстракт** *Савремене информационо-комуникационе технологије (ИКТ) су свејерисујни феномен у савременом животију деце и младих, и све чешће се користе и у процесу њиховој образовања. Подаци о томе да ли је употреба ИКТ повезана са бољим или лошијим школским успехом младих контрадикторни су, а студије домаћих аутора су малобројне. Истраживање приказано у овом раду имало је за циљ да испита колико и у које сврхе млади користе рачунаре, мобилне телефоне и интернет, да ли постоји повезаност тој понашања са школским успехом, као и да описује понашање младих на друштвеним мрежама, уз посебан осврт на појенцијално излагање ризицима дигиталне комуникације. Испитани су ученици осмој разреда основне школе, односно групој, шесте и четвртој разреда средње школе, из Војводине. У узорак је било укључено 1.814 испитаника, од чега их је 41% мушкој, а 56% женској пола. Резултати показују да млади проводе много више времена користећи мобилни телефон него рачунар. Чак 36% младих користи телефон више од два сата дневно, за разлику од 11% њих који толико времена проведу на рачунару. Четвртина младих има доживљај да им родитељи контролишу количину времена коју проводе у коришћењу рачунара или мобилних телефона. Више од 90% испитаника има крејран профил на некој од друштвених мрежа, чија је сврха пре свега одржавање контаката са пријатељима и рођацима. Већина испитаника познаје особе са којима је у контакту на друштвеним мрежама и не понаша се на друштвеним мрежама друјачије него у реалном животију. Анализиране су разлике у односу на пол и узраст у коришћењу рачунара и мобилних телефона, као и повезаност са школским успехом. Резултати се тумаче и дискутују у контексту релеванних истраживања.*

**Кључне речи:** *употреба рачунара, употреба мобилних телефона, друштвене мреже, школски успех.*

<sup>1</sup> Е-маил: zotovic@ff.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је део ширег истраживачког пројекта Центра за производњу знања и вештина из Новог Сада, под називом *Ментално здравље младих у Војводини* који је спроведен уз подршку Покрајинског секретаријата за спорт и омладину 2015. године.

## Увод

Према извештају Републичког завода за статистику Републике Србије из 2016. године, 66% домаћинстава поседује рачунар и прикључак за интернет, док мобилни телефон поседује и користи 92% становника, од чега 76% корисника поседује смарт телефон са приступом интернету. Процент домаћинстава у којима се свакодневно користи интернет износи 86% (Republički zavod za statistiku, 2016). Од 2006. године, када је у Србији мање од четвртине становништва навело да користи интернет (Republički zavod za statistiku, 2012), овај проценат се знатно увећао. Подаци показују да су рачунари, интернет и мобилна телефонија све више у употреби, а уочљиво је да се тренутак почетка њиховог свакодневног коришћења помера на све млађе узрасте. Путем интернета и мобилних телефона могући су различити видови злоупотребе корисника, као што је могућ и развој поремећаја у коришћењу (Hinić, 2012), те се претерана и неадекватна употреба могу сматрати потенцијално ризичним понашањима за ментално здравље и постигнућа деце и младих.

Када је у питању коришћење интернета, Попадић и Кузмановић (2013) закључују да се деца и адолесценти у Србији не разликују значајно по његовој употреби у односу на вршњаке у Европској унији, као и у Хрватској. Велики део времена проведеног на интернету млади проводе на друштвеним мрежама. Друштвене мреже представљају виртуелне платформе где корисници могу да се представе, створе своје друштвено окружење, успоставе и одржавају контакт са другим људима (Ellison et al., 2007). Друштвене мреже доживљавају праву експанзију и неке од њих данас броје милионе корисника. Основна функција друштвених мрежа је повезивање и комуницирање са пријатељима и родбином, са другим људима са којима особе деле слична интересовања, као и са личностима из јавног живота (Buffardi & Campbell, 2008). Кад је реч о профилима на социјалним мрежама, млади у нашој земљи имају много више креираних профила у односу на вршњаке у земљама Европске уније (Popadić i Kuzmanović, 2013).

На коришћење друштвених мрежа одлази велики део укупног времена проведеног на интернету, а више од 80% младих пријављује да има профил на бар једној друштвеној мрежи (Kovačević i sar., 2016). Друштвене мреже представљају продужетак друштвеног живота, контекст у коме се стварни и значајни односи развијају, али повремено одлазе и у погрешном смеру и погоршавају се (Panek et al., 2013). Адолесценти чине знатан број корисника друштвених мрежа и комуникација преко њих представља важан део њихових свакодневних активности (Ahn, 2011). Истраживања о младима говоре да су друштвене мреже места где млади могу да развију лични, као и социјални идентитет, тако што друштвене мреже користе као вид успостављања и одржавања међуљудских односа, првенствено комуницирањем са вршњацима (Ito et al., 2009, према: Ahn, 2011). Друштвене мреже су постале свакодневни део живота великог броја људи и њихов значај се не може занемарити. Док нека истраживања указују на то да друштвене мреже могу штетно да делују на ментално здравље и

социјални живот корисника, друга истраживања су показала да учешће у друштвеним мрежама може позитивно да делује на учвршћивање пријатељских веза и социјални живот (према: Vodroža i sar., 2008). Због релативно скорашњег и експлозивног развоја, многи аспекти коришћења друштвених мрежа нису довољно истражени, посебно код нас. Фејсбук је најпознатија друштвена мрежа са највише корисника, доступна у 207 земаља, на 70 различитих језика. Укупан број корисника у Србији прелазе број од три и по милиона, што чини више од половине укупног броја становника (Republički zavod za statistiku, 2011). Од овог броја корисника, 54% чине мушкарци, а 46% чине жене (Facebook, 2016).

У погледу повезаности понашања на интернету и школског успеха, нема једнозначних резултата у досадашњим истраживањима. Страна истраживања са овим циљем дала су резултате који су контрадикторни. Неки од њих истичу да време проведено на интернету за решавање школских задатака позитивно делује на академски успех, као и на социјализацију младих (Chen & Fu, 2009; Ip et al., 2008). Они млади који два сата користе интернет у образовне сврхе имају бољи школски успех од оних који два сата активности усмеравају ка забави (Kim et al., 2017). Бекмеци и сарадници (Bekmezci et al., 2015) тврде да је два сата дневно на интернету граница после чијег преласка почињу да се манифестују негативни ефекти коришћења интернета на школски успех средњошколаца. Аутори претпостављају да прекомерно дневно коришћење интернета води лошијој организацији дневних обавеза, као и недостатку времена за адекватну реализацију школских захтева.

Резултати неких студија показују да употреба технологије и рачунара има позитивне ефекте на одређене когнитивне способности, као што су спацијалне способности и памћење, способности читања, писања и обраде информација, али који не морају нужно да доводе и до бољег школског успеха (Suhail & Barrees, 2006). Нека новија истраживања показују (Posso, 2016) да ученици који играју игре на мрежи показују боље резултате у математици, читању и природним наукама. Ова појава се објашњава чињеницом да многе мултиплејер игре (игре са више истовремених учесника) подстичу низ когнитивних вештина које потенцијално могу да доведу до бољих резултата у области математике и писмености (Schrader & McCreery, 2008). Неки аутори списку користи од играња игара додају и развој визуелних и аудитивних капацитета младих, закључујући да ове игре делују стимулативно (Subrahmanyam et al., 2001).

Истраживање чије резултате приказујемо у овом раду имало је за циљ да утврди колико и у које сврхе млади користе рачунаре, мобилне телефоне и интернет, и да испита неке од димензија коришћења друштвених мрежа, као што су квантитет и квалитет пријатељстава на друштвеним мрежама, прихватање родитеља као пријатеља и понашање на друштвеној мрежи у односу на понашање у реалном животу. У оквиру истраживања испитана је повезаност употребе рачунара и мобилних телефона, као и понашања на друштвеним мрежама с основним социодемографским варијаблама и школским успехом.

## Методологија истраживања

### Узорак

Испитани су ученици осмог разреда основне школе, односно другог, трећег и четвртог разреда средње школе из следећих места у Војводини: Бачки Моноштор, Црепаја, Зрењанин, Кикинда, Кузмин, Нови Кнежевац, Нови Сад, Ново Милошево, Панчево, Сремска Митровица, Српска Црња, Сомбор, Суботица. Узорак је био пригодан и репрезентативан. Школама је послат позив за укључивање у истраживање с основним информацијама о истраживању, упутством за спровођење и подацима о могућности контакта с истраживачима. Школе које су потврдиле учешће именовале су координатора истраживања чији је задатак био да спроведе истраживање у тој школи. Координатор истраживања у школи би одредио два одељења која су ушла у узорак, руководећи се критеријумом да у тим одељењима има ученика из осетљивих група (с инвалидитетом и са различитим националним саставом), да би се обезбедило да и ове групе буду заступљене у узорку. Након што је школа потврдила учешће, одредила координатора истраживања и јавила број ученика у циљаним одељењима, упитници су послати поштом, заједно са формуларом за сагласност и ковертама за паковање попуњених упитника, чиме је обезбеђена добровољност и анонимност учешћа. Истраживање су реализовали координатори истраживања школе, на часовима без присуства наставника. Ученици би попунили упитник и одмах након тога би га затворили у коверат. Координатор истраживања из школе је затворене коверте с упитницима паковао и достављао поштом истраживачима, који су вршили унос одговора у матрице података. Укупно је било укључено 1.814 испитаника, од чега их је 41% мушког, а 56% женског пола. Распон узраста се креће од 13 до 19 година. Основне школе похађа 27% испитаника, а међу средњошколцима њих 32% похађа гимназије, а 41% средње стручне школе. Остали важнији демографски подаци приказани су у табели 1.

Табела 1. Демографске карактеристике узорка

Тип места	%	Разред	%	Школски успех	%	Материјално стање	%	Структура породице	%	Образовање оца	%	Образовање мајке	%
село	32	VIII	27	довољан	1	изузетно лоше	1	оба родитеља	79	основна	6	основна	7
варошица	8	II	33	добар	14	лоше	3	само мајка	14	средња	63	средња	58
мањи град	37	III	6	врло добар	38	средње	29	само отац	4	висока	31	висока	35
град	23	IV	34	одличан	47	добро одлично	45	друго	3				

### Инструменти

У истраживању су коришћени следећи инструменти:

*Упитник о употреби интернета и мобилних телефона*, који је настао за потребе овог истраживања, а на основу Скале употребе интернета Хинића и сарадника



(Hinić i sar., 2014) из које су преузете неке ставке, уз дозволу аутора. Упитник је подељен у неколико целина, са различитим бројем ставки: А) Активно проведено време на интернету (у циљу забаве или учења) – 5 ставки; Б) Употреба социјалних мрежа – 5 ставки; В) Измењено понашање на интернету у односу на реални живот – 2 ставке; Г) Играње игрица – 4 ставке и Д) Употреба мобилних телефона – 5 ставки. Укупан број ставки је 21.

Упитник о социјалној географији карактеристикама, настао за потребе овог истраживања, обухвата податке о полу, узрасту, школском успеху, социјалном статусу и саставу породице у којој ученик живи.

### Обрада података

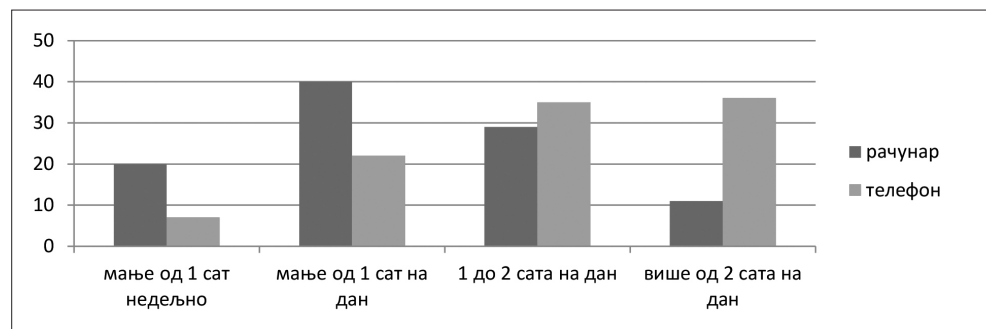
Подаци су обрађени уз помоћ статистичког пакета SPSS, верзија 23. За обраду су коришћене дескриптивне статистичке методе, хи-квадрат тест, т-тест за независне узорке и једносмерна анализа варијансе.

## Резултати истраживања

### Употреба интернета и мобилних телефона, разлике у односу на пол и узраст и повезаност са школским успехом

Понашање на интернету и коришћење мобилног телефона испитивано је преко више питања о интензитету (колико времена дневно се проведе на рачунару и интернету, односно мобилном телефону) и квалитету употребе интернета (начинима на које се интернет користи).

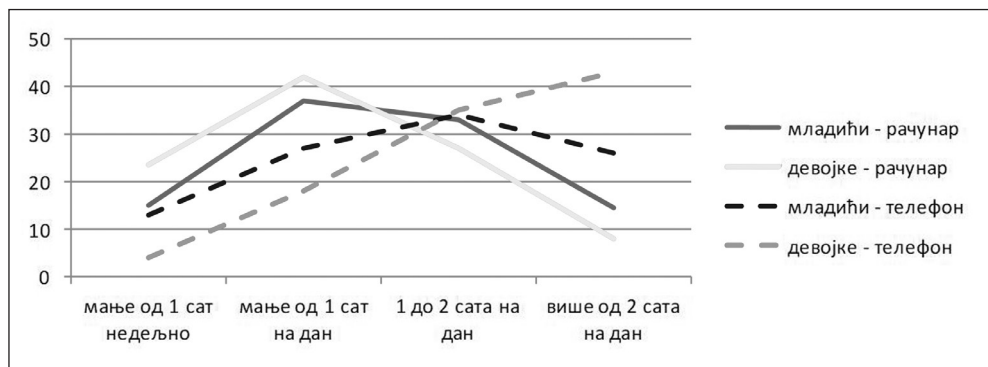
На графикону 1. приказани су проценти испитаника у категоријама формираним према дужини времена проведеног уз рачунар и мобилни телефон.



Графикон 1. Интензитет (број сати дневно) коришћења рачунара и мобилног телефона

Најчешћи одговор који се тиче употребе рачунара уз приступ интернету указује на коришћење мање од сат времена на дан (40%). Када је у питању употреба мобилних телефона, више од три четвртине младих користи телефон више од сат времена на дан (81%). Скоро половина од тог броја користи телефон више од два сата дневно (36%). Истовремено, тек једна десетина (11%) младих толико времена проведе на рачунару.

Графикон 2. приказује разлике у употреби рачунара и телефона с обзиром на пол испитаника



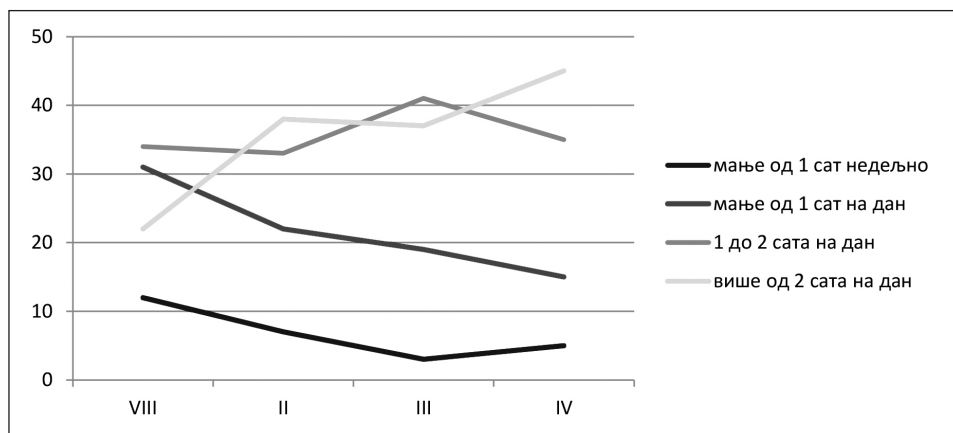
Графикон 2. Разлике између младића и девојака у коришћењу рачунара и мобилног телефона

Из графикона је видљиво да су младићи заступљенији у категоријама испитаника који проводе 1-2 и више од два сата дневно за рачунаром, док су девојке заступљеније у категоријама испитаника који проводе веома мало времена за рачунаром. Разлике су статистички значајне између младића и девојака у погледу количине времена употребе рачунара ( $h_i$  kvadrat = 38,964,  $df = 3$ ,  $p < .00$ ;  $C = .147$ ).

Разлике између младића и девојака су статистички значајне и у количини времена употребе мобилних телефона ( $h_i$  kvadrat = 95,059,  $df = 3$ ,  $p < .00$ ;  $C = .231$ ). За разлику од рачунара, девојке су те које проводе више времена користећи мобилни телефон.

Разлике у количини времена употребе рачунара код испитаника различитог узраста нису статистички значајне.

На графикону 3. приказане су разлике међу испитаницима различитих узраста у употреби мобилних телефона.



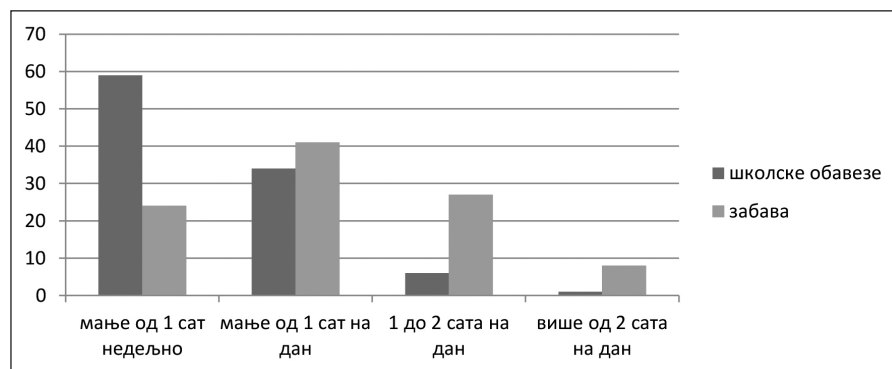
Графикон 3. Разлике у употреби мобилних телефона у односу на узраст

Разлике у употреби мобилних телефона у односу на узраст су статистички значајне и огледају се у томе да на вишим узрастима има све више младих у категорији оних који користе мобилни телефон више од два сата на дан ( $hi\ kvadrat = 88,175, df = 9, p < .00; C = .222$ ).

Корелација између времена проведеног на рачунару и школског успеха је статистички значајна, али изузетно ниска ( $Spearman's\rho = ,103, p < .00$ ), тако да се не може говорити о смисленој вези између ове две варијабле. Корелација између времена проведеног у коришћењу мобилног телефона и школског успеха није статистички значајна.

#### *Сврха ујошребе рачунара и мобилних телефона и њовезаноси са школским усјехом*

На графикону 4. приказани су одговори везани за интензитет коришћења рачунара према сврси (школске обавезе и забава).

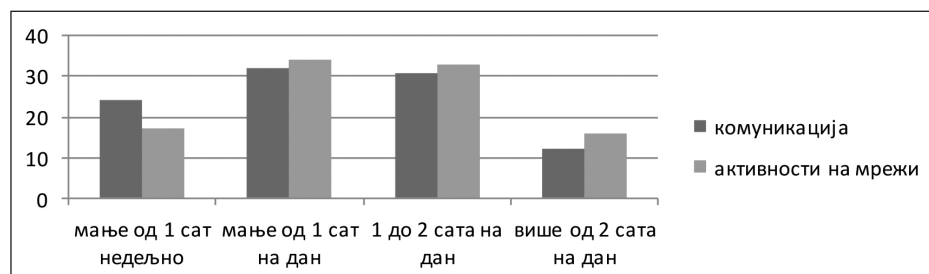


Графикон 4. Интензитет коришћења рачунара према сврси

Видимо да млади рачунаре и интернет користе интензивније за забаву него за школске обавезе. Скоро 60% младих употребљава рачунар за школске обавезе у врло кратком трајању (до једног сата недељно), док их укупно више од трећине у циљу забаве користи један до два, или више од два сата на дан.

Није добијена значајна корелација између броја сати коришћења рачунара за школске обавезе и школског успеха ( $C = ,102, p > .05$ ), као ни између броја сати проведених у забавним активностима и школског успеха ( $C = ,100, p > .05$ ).

Подаци о коришћењу мобилних телефона приказани су на графикону 5.



Графикон 5. Интензитет коришћења мобилног телефона према сврси

Није добијена статистички значајна разлика у расподели времена у коришћењу мобилног телефона између комуникацијске функције и активности на мрежи (у које смо убројали активности на друштвеним мрежама, сурфовање интернетом, слушање музике, читање и слање мејлова) у категоријама формираним према броју сати употребе телефона.

Није добијена значајна корелација између броја сати коришћења мобилног телефона за комуникацију и школског успеха ( $C = ,106, p > .05$ ), као ни између броја сати проведених у активностима на мрежи и школског успеха ( $C = ,114, p > .05$ ).

*Процена младих о родитељској контроли употребе рачунара и мобилних телефона и њиховезаности са школским успехом*

Према процени младих о родитељској контроли употребе рачунара и коришћења мобилног телефона, 23% испитаника ( $N = 418$ ) наводи да их родитељи контролишу, док је овај проценат за употребу мобилних телефона још мањи и износи свега 16% ( $N = 270$ ).

Када је реч о контроли времена проведеног за рачунаром, већи проценат дечака наводи да их родитељи контролишу (27% дечака и 21% девојчица; хи-квадрат = 10,597,  $df = 1, p < .01$ ), док је са телефонима ситуација обрнута и већи проценат девојчица процењује да доживљава родитељску контролу (18% девојчица и 11% дечака; хи-квадрат = 12,278,  $df = 1, p < .01$ ).

Разлике према узрасту су приказане у табели 2.

Табела 2. Одговори на питање да ли им родитељи контролишу време проведено на рачунару / мобилном телефону с обзиром на узраст испитаника

	Рачунари		Мобилни телефони	
	Фрекв.	%	Фрекв.	%
8. разред	210	44	149	32
2. разред средње шк.	138	24	77	14
3. разред средње шк.	12	10	7	6
4. разред средње шк.	55	9	36	6

Разлике су статистички значајне и за процену контроле употребе рачунара ( $hi\ kvadrat = 190,656, df = 3, p < .01$ ) и за контролу употребе телефона ( $hi\ kvadrat = 142,414, df = 3, p < .01$ ) и састоје се у томе да се с узрастом смањује контрола количине времена које млади проводе за рачунаром или користећи мобилни телефон.

Разлике међу испитаницима са различитим школским успехом приказане су у табели 3.

Табела 3. Одговори на питање да ли им родитељи контролишу време проведено на рачунару / мобилном телефону с обзиром на школски успех испитаника

	Рачунари		Мобилни телефони	
	Фрекв.	%	Фрекв.	%
довољни и добри	72	29	40	16
врло добри	146	23	103	16
одлични	172	21	113	15

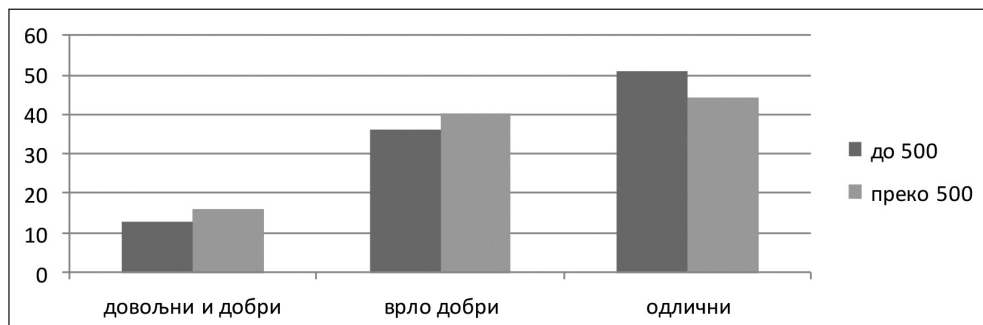
Разлике су статистички значајне за контролу употребе рачунара ( $hi\ kvadrat = 6,804, df = 2, p < .05$ ). Према одговорима испитаника, већи проценат родитеља ученика лошијег школског успеха (довољни и добри) контролише количину времена проведеног за рачунаром, у поређењу са родитељима ученика са бољим успехом (врло добрих и одличних). Нису регистроване статистички значајне разлике за контролу употребе телефона.

*Коришћење друштвених мрежа: социодемографски корелацији и њиховим везаностима са школским успехом*

Добијени резултати показују да велика већина, 94% испитаника ( $N = 1.670$ ), има профил на некој од друштвених мрежа, и по овој варијабли не постоје разлике према полу, узрасту и месту становања, као ни школском успеху.

У погледу квантитета и квалитета пријатељстава на друштвеним мрежама, интересовало нас је колико млади имају прихваћених пријатеља, а такође и ко су им пријатељи на друштвеним мрежама. Добијен је податак да 48% младих има до 500 пријатеља на друштвеним мрежама, док 52% има више од 500 пријатеља. Међу онима који имају више од 500 пријатеља има више старијих адолесцената у поређењу са млађима (55% према 43%), док је у категорији до 500 пријатеља ситуација обрнута, тј. има мање старијих, у поређењу са млађим ученицима (45% према 57%;  $hi\ kvadrat = 20,645, df = 1, p < .01$ ). Регистроване су разлике према месту становања: 60% испитаника из села има преко 500 пријатеља; у мањим градовима нема разлика; а у већим градовима има нешто мање испитаника који имају 500 или више пријатеља, 48% ( $hi\ kvadrat = 14,458, df = 2, p < .05$ ).

Разлике по варијабли школски успех приказане су на графикаму б.



Графикон б. Број пријатељстава с обзиром на школски успех испитаника

Графикон показује да је међу одличним ђацима мање оних који имају преко 500 пријатеља, у поређењу са другим категоријама са лошијим школским успехом, где има више испитаника са преко 500 пријатељстава. Разлике су биле статистички значајне ( $hi\ kvadrat = 7,298, df = 2, p < .05$ ).

Највећи број испитаника, 86%, наводи да познаје све или већину пријатеља на друштвеним мрежама. Када је реч о овој варијабли, није било разлика међу групама

испитаника са различитим социодемографским карактеристикама (пол, узраст, место становања), као ни међу групама испитаника са различитим школским успехом.

Према добијеним подацима, само 5% ( $N = 77$ ) испитаника прихвата захтев од непознатих особа. Међу њима има мање девојака (2%) него младића (8%;  $hi\ kvadrat = 27,377$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Разлике према узрасту, месту становања, као ни разлике према школском успеху нису регистроване.

Родитеље као пријатеље на друштвеним мрежама прихватило је 29% ученика. Међу онима који прихватају родитеље као пријатеље има више девојака (33%) него младића (23%;  $hi\ kvadrat = 19,068$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ) и више одликаша (32%) него слабијих ђака (25,5%;  $hi\ kvadrat = 8,023$ ,  $df = 2$ ,  $p < .05$ ). Разлике у односу на узраст нису регистроване, као ни разлике према месту становања.

Занимало нас је да ли се млади, по сопственој процени, другачије понашају на интернету и друштвеним мрежама него у стварном животу. Највећи број испитаника, 85%, наводи да се никада не понаша или да се ретко понаша другачије на друштвеним мрежама него у реалном животу, док око 15% младих признаје да се на интернету понекад или често понашају другачије него у реалном животу.

У категорији испитаника који се другачије понашају на друштвеним мрежама има нешто више младића него девојака (18% према 13%;  $hi\ kvadrat = 9,256$ ,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Није било разлика по осталим социодемографским варијаблама (узраст, место становања) као ни у односу на школски успех.

## Дискусија

Спроведено истраживање имало је за циљ да испита колико и у које сврхе млади користе рачунаре, мобилне телефоне и интернет, и да истражи неке димензије понашања младих на друштвеним мрежама. Резултати показују да млади проводе више времена користећи мобилни телефон него рачунар. У категорији испитаника који употребљавају телефон више од два сата дневно било је 36% ученика, док је у категорији оних који користе рачунар више од два сата било њих 11%.

Употреба рачунара више од три сата на дан доскоро је била један од критеријума за дијагностиковање поремећаја употребе интернета (Hinić, 2012). По овом критеријуму, можемо констатовати да има мало младих који прекомерно користе рачунар, али да је могућа појава прекомерне употребе мобилних телефона. Поређење овде добијених података са резултатима сличних истраживања не омогућава доношење валидних закључака о трендовима у употреби, јер развој савремених средстава и начина за комуникацију повећава могућност, па и потребу за њиховим коришћењем.

Младићи су заступљенији у категоријама испитаника који проводе 1-2 и више од два сата дневно за рачунаром, док су девојке заступљеније у категоријама испитаника који проводе мање времена за рачунаром. За разлику од рачунара, девојке су те које проводе више времена користећи мобилни телефон. У истраживању сличног проблема (Türel & Toraman, 2015) такође је нађено да младићи проводе више времена на интернету, али и да више користе технологију за забаву, као што је играње игара. За разлику од њих, девојке чешће преузимају различите информације са интернета.

Међу старијим испитаницима је више оних који дневно проводе више од два сата користећи мобилни телефон. Овакав тренд регистрован је и у другим истраживањима (*The EU Kids Online Network*, 2014). Млади рачунаре и интернет користе интензивније за забаву него за школске обавезе, док се мобилни телефони користе подједнако за комуникацију и активности на мрежи.

Резултати који су добијени не показују да постоји повезаност између школског успеха и времена проведеног на рачунару, било да се време на интернету користи за школске обавезе или су у питању забавне активности.

У погледу повезаности понашања на интернету и школског успеха, нема једнозначних резултата у досадашњим истраживањима. Као што смо већ навели, резултати неких истраживања показују да су ученици са бољим школским успехом више користили интернет него они са лошијим успехом (Chen & Fu, 2009; Wittwer & Senkbeil, 2008), док друга истраживања указују на штетан утицај времена проведеног на интернету на школско постигнуће (Bekmezci et al., 2015). Ипак, већина истраживања истиче да време проведено на интернету за образовне сврхе позитивно делује на академски успех, социјализацију и когнитивно функционисање младих (Castano, 2011; према: Torres-Diaz et al., 2016; Chen & Fu, 2009; Ip et al., 2008; Schrader & McCreery, 2008; Subrahmanyam et al., 2001). Стога се намеће питање да ли је сврха коришћења интернета важнији показатељ за разматрање повезаности са школским успехом од количине времена проведеног на дигиталној мрежи.

Анализирајући резултате истраживања у вези са коришћењем интернета и школским успехом, можемо да констатујемо да највећи допринос академској успешности ученика даје интерактивно учење у овом контексту. Кастано (Castano, 2011; према: Torres-Diaz et al., 2016) истиче да интерактивно учење уз коришћење интернета има веће ефекте на школски успех него само физичко присуствовање ученика на часу. Из наведених разлога, веома је значајно да код младих промовишемо оне активности на мрежи које могу водити академском успеху. По неким ауторима, правремено навикавање ученика на адекватно коришћење интернета у образовне сврхе представља кључни фактор каснијег успеха за време студирања (Borzekowski & Robinson, 2005; DiMaggio et al., 2004; Jackson, et al., 2006).

У нашем истраживању значајна корелација између броја сати коришћења мобилног телефона и школског успеха није нађена. Овакви подаци нису у складу са резултатима неких истраживања (Lepp, et al., 2015), који говоре о значајном утицају коришћења мобилних телефона на просечну оцену студената. Нађено је да је већа учесталост коришћења мобилних телефона повезана са лошијим просеком студената, при чему се наводи да време дуже од три сата дневно штетно делује на постигнуће. С обзиром на то да већина младих у нашем истраживању у просеку не проводи више од два сата дневно у коришћењу мобилног телефона, можемо да претпоставимо да наши млади ипак балансирано и одговорно користе своје време за школске активности, као и за забаву, те се значајнији штетни утицаји на школски успех (за сада) не испољавају.

На основу процене младих дошли смо до података да родитељи углавном не контролишу време које они проводе у употреби рачунара, односно мобилних

телефона (23% родитеља контролише употребу рачунара и 17% мобилних телефона, на нивоу целокупног узорка). Кад је реч о контроли временаведеног за рачунаром, родитељи више контролишу дечаке, док је са телефонима ситуација обрнута и више се контролишу девојчице. Са повећањем узраста смањује се перципирана родитељска контрола времена које млади проводе за рачунаром или користећи мобилни телефон. У истраживању Попадића и Добринке Кузмановић из 2013. године добијен је сличан резултат о разликама према узрасту, али је генерално већи број деце навео да родитељи контролишу количину временаведеног на интернету (52% основаца и 40% средњошколаца). У нашем истраживању добијен је податак да родитељи ученика са лошијим школским успехом у већем проценту контролишу време које њихова деца проводе за рачунаром, али не и у употреби мобилног телефона. Резултат можемо тумачити претпоставком да је лошији успех заправо разлог због којег родитељи уводе строжу контролу времена употребе рачунара код ове деце.

Резултати који се односе на број пријатеља на друштвеним мрежама, који показују да више од половине младих има преко 500 пријатеља, говоре о површности пријатељских и вршњачких веза на друштвеним мрежама. Резултат иде у прилог тврдњи неких аутора да дигитална комуникација подстиче површну, осиромашену интеракцију и пасивност (Terkl, 2011). Вероватно код адолесцената постоји врста социјалне норме по којој је пожељно имати што више пријатеља на друштвеним мрежама, јер то говори у прилог популарности особе која их има.

У оквиру нашег истраживања регистровани смо да одлични ђаци имају мањи број пријатеља на друштвеним мрежама од ђака са лошијим школским успехом. Како смо добили резултат да ученици различитог школског успеха проводе подједнаку количину времена користећи рачунаре и телефоне, и интернет на овим уређајима, а у светлу разлика према броју пријатеља на друштвеним мрежама, можемо да закључимо да је потребно детаљније истражити питање како се проводи време, а не само колико времена млади проводе испред екрана компјутера или телефона. Број пријатеља на друштвеним мрежама је једина варијабла где су регистроване и разлике по месту становања, при чему је установљено да млади са села имају више пријатеља у односу на младе из града. У једном аустралијском истраживању средњошколаца (Posso, 2016) добијени су подаци да је времеведено на друштвеним мрежама, као што је Фејсбук, повезано са лошијим постигнућима из области математике, читања и природних наука.

Кад је реч о коришћењу друштвених мрежа, подаци о особама од којих се прихватају захтеви за пријатељство, који показују да су то најчешће познате особе (86% испитаника познају све или готово све пријатеље са друштвених мрежа; свега 5% младих прихвата захтев за пријатељство од непознатих особа) могли би указивати на то да велики део младих одговорно користи друштвене мреже, пре свега у сврху учвршћивања и ширења пријатељстава и родбинских веза. Међутим, ово тумачење износимо са великим опрезом и указујући на потребу додатних истраживања која би обезбедила информације о томе како се долази до 500 пријатеља, а да су то познате особе, и каква врста контакта у реалном животу постоји с особама које се на друштвеним мрежама сматрају пријатељима.



Родитеље као пријатеље на друштвеним мрежама прихватило је (свега) 29% ученика. Међу овим ученицима већи је проценат девојака, као и ученика са бољим школским успехом. Овај податак може да укаже на то да већина младих жели да сачува овај домен социјалног функционисања за себе, и то посебно младићи, као и ученици са лошијим успехом. Међутим, један од разлога зашто проценат пријатељстава између младих и родитеља на друштвеним мрежама није велики може бити и то што вероватно нису сви родитељи корисници друштвених мрежа. Попадић и Кузмановић (2013) указују да међу генерацијама постоји „дигитални јаз“, и износе податак да две трећине младих сматра да су родитељи мање компетентни корисници савремене технологије од њих.

Регистровано је да се око 15% младих на интернету понекад или често понаша другачије него у реалном животу, посебно младићи, што указује на то да се виртуелни свет може доживети као компензација за фрустрације и ограничења из реалног света, али би овај резултат требало додатно проверити, те испитати на који начин се понашање на друштвеним мрежама разликује од реалног понашања и у којој мери су одговори младих искрени и реални. Неки аутори упозоравају да смањен чулни контакт међу саговорницима и већа анонимност доводе до мање инхибираног понашања. Овакво понашање доводи до лакшег ступања у контакт са непознатим особама, мање бриге о утиску који се оставља и може да води већој агресивности према другима, у поређењу са другим видовима комуникације (Terkl, 2011).

## Закључак

На основу добијених резултата можемо да закључимо да млади више времена користе (паметне) телефоне него рачунаре. Више од једне трећине младих (36%) користи мобилни телефон више од два сата на дан, што наговештава могућу појаву прекомерне употребе мобилних телефона и потенцијални развој новог облика зависности. Девојке проводе више времена користећи телефон у односу на младиће, а са повећањем узраста се све више младих укључује у категорију оних који проводе више од два сата у коришћењу телефона. На нивоу целокупног узорка мали број младих доживљава да га контролишу родитељи у времену проведеном у коришћењу рачунара и телефона, а старији испитаници и бољи ученици имају најмање изражен доживљај родитељске контроле. Податке о родитељској контроли треба узети са резервом, јер се ради о субјективном доживљају ученика, који не мора да буде одраз реалног стања. Ипак интересантан је податак о повезаности доживљаја родитељске контроле са школским успехом. Могуће је да родитељи бољих ученика имају мање потребе да директно контролишу време које њихова деца проводе користећи рачунар и интернет, те предузимају мање активности с тим циљем, што резултира и субјективним доживљајем ученика о мањем степену контроле.

Више од 90% младих има профиле на друштвеним мрежама и око половине њих на списку има више од 500 пријатеља. Занимљиво питање за будућа истраживања било би расветљавање начина успостављања контаката међу младима, као и квалитета одржавања многобројних „пријатељстава“. Добијени подаци подржавају став

о широкој заступљености површних пријатељских и вршњачких веза у виртуелном простору, који заступају неки аутори описујући утицај савремених комуникационих технологија на развој (нпр. Terkl, 2011). Ипак, већина младих извештава о томе да друштвене мреже користе за одржавање контаката с особама које познају и веома су малобројни они који наводе да се понекад другачије понашају него у реалном животу. Ученици са бољим школским успехом имају мањи број пријатеља на социјалним мрежама, и на Фејсбуку су у већој мери у контакту са својим родитељима. На основу резултата добијених у овом истраживању, као и ширем истраживачком пројекту (Zotović i Beaga, 2016), не можемо рећи да смо регистровали велики проценат младих чије је понашање на друштвеним мрежама проблематично и потенцијално ризично, али је ово питање које свакако заслужује даље континуирано истраживање, у складу са сталним мењањем доступних средстава и медија комуникације путем интернета.

У приказаном истраживању школски успех се није показао повезаним с употребом рачунара и мобилних телефона, али то не значи да ова тема не завређује пажљиво даље истраживање. Школски успех је свакако најлакше доступан индикатор постигнућа у стицању знања, али потребно је имати резерву у односу на ваљаност и дискриминативност овог индикатора. Бољи индикатор је свакако оствареност исхода и стандарда учења, процењивана стандардизованим тестовима, али разматрање ове варијабле превазилази оквире приказаног истраживања. Сумњу у квалитет школског успеха као показатеља знања о различитим областима изазива чињеница да је готово половина испитаних ученика имала одличан успех на крају претходне школске године. Сматрамо да је потребно унапређивати методологију процене и даље истраживати како се квалитет технолошког окружења и употреба савремених технолошких и комуникационих средстава одражава на академско постигнуће ученика. Многи наставници за потребе наставе свог предмета већ користе Фејсбук страницу или неку другу платформу, те би се у будућим истраживањима могло испитати да ли коришћење оваквог вида комуникације у настави има позитивне ефекте.

Имајући у виду податак да 40% ученика проводи дневно барем један сат на рачунару, а 80% на мобилном телефону, један од задатака наставника постаје да подржавају и промовишу ефикасније коришћење интернета у образовне сврхе.

## Литература

- Ahn, J. (2011). The Effect of Social Network Sites on Adolescents' Social and Academic Development: Current Theories and Controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Vol. 62, No. 8, 1435-1445.
- Bekmeczi, M., Celik, I., Sahin, I., Kiray, A., Akturk A. O. (2015). Analysis of Scientific Attitude, Computer Anxiety, Educational Internet Use, Problematic Internet Use, and Academic Achievement of Middle School Students According to Demographic Variable. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, Vol. 9, No. 12, 4001-4009.
- Bodroža, B., Jovanović, S. i Popov, B. (2008). Latentna struktura ponašanja u virtuelnim društvenim zajednicama i njegove relacije sa socijalnom anksioznošću. *Primenjena psihologija*, god. 1, br. 1–2, 19–35.
- Borzekowski, D. L. G., & Robinson, T. N. (2005). The Remote, the Mouse, and the No. 2 Pencil – The Household Media Environment and Academic Achievement among Third Grade Students. *Achieves of Paediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 159, No. 7, 607-613.
- Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and Social Networking Web Sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 34, No. 10, 1303-1314.
- Chen, S. Y., & Fu, Y. C. (2009). Internet Use and Academic Achievement: Gender Differences in Early Adolescence. *Adolence*, Vol. 44, No. 176., 797-812.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. Retrieved October 29, 2017 from the World Wide Web <http://www.webuse.org/p/c05>
- Ellison, N., B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook „Friends“: Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 12, No. 4, 1143–1168.
- Facebook (2016). *Facebook Reports, Third Quarter 2016, Results*. Retrieved Novembar 11, 2016 from the World Wide Web <https://investor.fb.com/investor-news/press-release-details/2016/Facebook-Reports-Third-Quarter-2016-Results/default.aspx>
- Hinić, D. (2012). Evaluacija Skale poremećaja upotrebe Interneta (PUI). *Psihologija*, god. 45, br. 3, 311–325.
- Ip, B., Jacobs, G., & Watkins, A. (2008). Gaming Frequency and Academic Performance. *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 24, No. 4, 355-373.
- Jackson, L. A., A. von Eye, F. A. Biocca, G. Barbatsis, Y. Zhao & Fitzgerald, H. E. (2006). Does Home Internet Use Influence the Academic Performance of Low-income Children? *Developmental Psychology*, Vol. 42, No. 3, 429-435.
- Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B, Kim, J. H., Choi, H. G. (2017). The Associations between Internet Use Time and School Performance among Korean Adolescents Differ According to the Purpose of Internet Use. *PLoS ONE*, Vol. 12, No. 4. Retrieved October 28, 2017 from the World Wide Web <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0174878>
- Kovačević, M., Pavlović, K. i Šutić, V. (2016). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2016*. Beograd: Republički zavod za statistiku Srbije. (<http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2016/pdf/G20166004.pdf>)
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2015). The Relationship between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students. *SAGE Open*, Vol. 5, No. 1, 1-9.

- Panek, E. T., Nardis, Y., & Konrath, S. (2013). Mirror or Megaphone?: How Relationships between Narcissism and Social Networking Site Use Differ on Facebook and Twitter. *Computers in Human Behavior*, Vol. 29, No. 5, 2004-2012.
- Popadić, D., & Kuzmanović, D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Posso, A. (2016). Internet Usage and Educational Outcomes Among 15-Year-Old Australian Students. *International Journal of Communication*, Vol. 10, 3851–3876.
- Republički zavod za statistiku Srbije (2016). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2016*. Preuzeto 20. januara 2017. sa adrese <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2016/pdf/G20166004.pdf>
- Republički zavod za statistiku Srbije (2012). *Statistički godišnjak*. Preuzeto 10. decembra 2016. sa adrese <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2006/pdf/G20066002.pdf>
- Republički zavod za statistiku Srbije (2011). *Popis 2011*. Preuzeto 11. decembra 2016. sa adrese <http://popis2011.stat.rs/>
- Schrader, P. G., & McCreery, M. (2008). The Acquisition of Skill and Expertise in Massively Multiplayer Online Games. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 56, No. 5–6, 557–574.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The Impact of Computer Use on Children's and Adolescents' Development. *Applied Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 1, 7-30
- Suhail, K., & Bargees, Z. (2006). Effects of Excessive Internet Use on Undergraduate Students in Pakistan. *Cyber Psychology & Behavior*, Vol. 9, No. 3, 297-307.
- Terkl, Š. (2011). *Sami zajedno*. Beograd: Clio.
- The EU Kids Online Network (2014). *The EU Kids Online, Findings, Methods, Recommendations*. Retrieved Novembar 15, 2016 from the World Wide Web <https://lisedesignunit.com/EUKidsOnline/index.html?r=64>
- Torres-Díaz, J. C., Duart, J. M., Gómez-Alvarado, H. F., Marín-Gutiérrez, I., & Segarra-Faggioni, V. (2016). Internet Use and Academic Success in University Students. *Comunicar*, Vol. 24, No. 48, 61-70.
- Türel, Y. K., & Toraman, M. (2015). The Relationship between Internet Addiction and Academic Success of Secondary School Students. *Antropologist*, Vol. 20, No. 1-2, 280-288.
- Wittwer, J., & Senkbeil, M. (2008). Is Students' Computer Use at Home Related to their Mathematical Performance at School? *Computers & Education*, Vol. 50, No. 4, 1558-1571.
- Zotović, M. i Beara, M. (2016). *Mentalno zdravlje mladih u AP Vojvodini: stanje i perspektiva*. Novi Sad: CPZV: Centar za proizvodnju znanja i veština.

Примљено: 14. 11. 2017.

Коригована верзија рада примљена: 15. 01. 2018.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2018.

## STUDENT COMPUTER AND CELL PHONE USE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG STUDENTS IN VOJVODINA

**Abstract** *Modern information and communication technologies (ICT) are a pervasive phenomenon in the lives of today's children and young people, and are also increasingly being used in education. Data regarding the effect of young people's ICT use on their academic achievement have been contradictory, and in Serbia, only a few studies have so far been carried out. The aim of the study presented in this paper was to examine the extent and purpose of computer, cell phone and internet use among young people, to determine whether there is a relationship between these behaviors and young people's school grades, and to provide a description of young people's behavior on social networks, with particular reference to their potential exposure to the risks of digital communication. The sample consisted of a total of 1,814 eighth-grade primary school students and second, third and fourth-grade secondary school students in the province of Vojvodina, Serbia, 41% of whom were male and 56% female. The results show that young people spend much more time using cell phones than computers. As many as 36% of young people use cell phones more than two hours a day, while 11% spend an equal amount of time on computers. A quarter of respondents feel that their parents control the amount of time they spend using computers and cell phones. Over 90% have a social media account, which they use primarily to keep in touch with friends and relatives. The majority of respondents personally know the persons they are in contact with through social media and do not behave differently than in real life. The study also looks at differences in computer and cell phone use between genders and according to age, as well as its relationship to academic achievement. The results have been analyzed and discussed in the context of relevant research.*

**Keywords:** *computer use, cell phone use, social networks, academic achievement.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРОВ И МОБИЛЬНЫХ ТЕЛЕФОНОВ И ШКОЛЬНЫЙ УСПЕХ УЧАЩИХСЯ В ВОЕВОДИНЕ

**Резюме** *Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются вездесущим явлением в современной жизни детей и молодежи и все чаще используются в процессе их образования. Данные о том, связано ли использование ИКТ молодыми людьми с их лучшим или худшим успехом в школе противоречивы, а исследований отечественных авторов немного. Исследование, представленное в данной статье, предназначалось для изучения того, насколько и с какой целью учащиеся используют компьютеры, мобильные телефоны и Интернет, существует ли связь между этим поведением и их успехом в школе, а также описывается поведение молодых людей в социальных сетях с уделением особого внимания потенциальному риску при цифровой коммуникации. В исследовании приняли участие ученики восьмого класса восьмилетней школы, ученики второго, третьего и четвертого классов средних школ в Воеводине. Исследование проведено на примере 1814 учеников, из которых 41% составляют мальчики и 56% девочки. Результаты показывают, что учащиеся проводят гораздо больше времени пользуясь мобильный телефон, чем компьютер. Даже 36% учеников используют телефон более двух часов в день, а 11% тратит столько же времени на*

*компьютер. Одна четверть учащихся считает, что их родители контролируют время, затрачиваемое ими на использование компьютеров или мобильных телефонов. Более 90% анкетированных учеников создали профиль в одной из социальных сетей, целью которого является прежде всего поддержание контактов с друзьями и родственниками. Большинство анкетированных учеников знают людей, с которыми они находятся в контакте в социальных сетях, и не ведут себя в социальных сетях иначе, чем в реальной жизни. Проанализированы различия в отношении пола и возраста в использовании компьютеров и мобильных телефонов, а также связь со школьным успехом. Результаты интерпретируются и обсуждаются в контексте соответствующих исследований.*

**Ключевые слова:** *использование компьютеров, использование мобильных телефонов, социальные сети, успех в школе.*

## АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЊА РОДНЕ ОСЕТЉИВОСТИ УЏБЕНИКА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК

**Апстракт** У раду се анализирају истраживања родне осетљивости уџбеника за српски језик у дијахроној перспективи. Циљ анализе је да утврдимо да ли истраживања родне осетљивости уџбеника (чиџанке) уважавају специфичности уџбеника у чији састав улазе, поред дидактичко-методичке апаратуре, и књижевни текстови који имају образовну, васпитну и естетску вредност. Анализа претходних истраживања показала је да се књижевни текстови у чиџанци прекомерно као носилац родне (не)осетљивости, због: 1) доминације мушкараца као аутора; 2) доминације мушких ликова; 3) стереотипног начина приказивања психосоцијалних особина мушких и женских ликова и 4) доминантне традиционалне представе система вредности и професионалних и породичних улога које ликови заузимају у књижевној стварности. Истраживањима родне осетљивости уџбеника (чиџанке) у дијахроној перспективи може се упутићи предлог да не узимају у обзир естетску вредност књижевних текстова. Стога сматрамо да је у будућим истраживањима потребно разграничити истраживање родне осетљивости дидактичко-методичке апаратуре уџбеника од самог књижевног текста, јер естетска вредност представља доминантан критеријум изучавања (чиџања и интерпретације) књижевних текстова у наставном процесу.

**Кључне речи:** родна осетљивост, српски језик, уџбеник (чиџанка), књижевни текстови, естетска вредност.

### Увод

Родна равноправност се заснива на „идеји о једнакости људских бића као припадница/припадника људске заједнице“ (Јарић и Радовић, 2011: 151) и представља једну од основних вредности демократског друштва. С обзиром на то да образовање има пресудну улогу у формирању личности човека, родна равноправност у образовању и кроз образовање доприноси унапређивању опште стратегије о поштовању родне равноправности у друштву. Родни нормативи који се стављају пред ученике представљају „један од важнијих елемената у процесу развоја и изградње сопства и односа са другима“ (Ћерман и сар., 2016: 6) и све су израженији захтеви за новим или ревидираним

<sup>1</sup> Е-маил: mirjanastakic073@gmail.com

садржајима учења у формалном образовању. У неопходне мере за развијање стратегије родне равноправности у образовању предложено је и развијање родно осетљивих планова и програма (Pincus, 2000), јер су испитивања родне равноправности у области образовања указала на присутност проблема неравноправности жена у образовању (Skelton & Francis, 2009) и важну улогу наставних програма у „перпетуирању образовне неједнакости жена и мушкараца“ (Bapanović i sar., 2010: 350).

У Републици Србији 2009. године усвојен је *Закон о равнојравности ђолова*, којим је предвиђена родна осетљивост образовања као подручје деловања путем предузимања посебних мера. Стратегије за родно одговарајућу наставу и учење захтевају од релевантних образовних власти „консензус и подршку за родно одговарајућу ревизију и израду наставних програма“ (Foran et al., 2010: 50). Правно утемељење за такве захтеве у Републици Србији даје *Закон о уџбеницима* (2015), који прописује да садржаји и облик уџбеника, приручника, наставног материјала, електронских додатака уз уџбеник и додатних наставних средстава „садржајем или обликом не смеју да дискриминишу или доводе у неравноправни положај групе и појединце или да подстичу на такво понашање, у складу са законом којим се уређује забрана дискриминације“ (*Закон о уџбеницима*, 2015: 6–7). Осим ревизије наставних програма, истиче се и потреба за ревизијом садржаја уџбеника и другог наставног материјала, којој би претходило испитивање њиховог садржаја с аспекта анализе родних разлика (Foran et al., 2010).

С аспекта родне равноправности приступа се родној анализи прописаних наставних садржаја у наставним програмима и анализи уџбеника за наставне предмете који се изучавају у оквиру обавезног институционалног образовања. Испитивања вршена у свету у последњој трећини XX века (Bailey, 1988; Browne & France, 1986; Lobban, 1975; Northam, 1982; Spender & Sarah, 1980) и првој деценији XXI века (Boaler & Sengupta-Irving, 2006; Jackson & Gee, 2005; Mango et al., 2003) показују доминацију стереотипних родних приказа. И истраживања у нашем окружењу, у бившим републикама СФРЈ, указују на присутност родних стереотипа у образовним системима у Републици Хрватској (Jugović, 2010; Marušić, 2006, *Rodna analiza...*, 2010; *Rodni aspekt...*, 2012; *Rodni aspekti...*, 2013), Црној Гори (Kovačević i sar., 2004) и Федерацији Босне и Херцеговине (*Nastavni planovi i programi, udžbenici i rodni stereotipi*, 2016; Paseka, 2004).

У Републици Србији испитивања уџбеника с аспекта родне анализе релативно су новијег датума и показују патријархални образац мушко-женских односа (Jarić, 1994; Marinković i Pešikan, 1999), али и изванредан напредак у новијим уџбеницима у односу на старе у превазилажењу родних стереотипа (Pešikan i Marinković, 2006). У оквиру пројекта *Анализа родних садржаја у образовном материјалу у основном и средњем образовању у Србији*<sup>2</sup> приступило се квантитативној и квалитативној анализи наставног материјала за основне и средње школе с аспекта родне анализе, што је

2 Пројекат *Анализа родних садржаја у образовном материјалу у основном и средњем образовању у Србији* финансиран је од Делегације Европске уније у Србији и Програма Уједињених нација за развој, уз подршку Управе за родну равноправност Министарства рада и социјалне политике РС (Ђорић i sar., 2010).



за резултат имало указивање на бројна огрешења о родну равноправност у уџбеницима (Ђорић и сар., 2010; Стјепановић Захаријевски и сар., 2010). И испитивање родне осетљивости језика у уџбеницима за основну школу (математика за 2. разред; читанке за 5. и 6. разред и физика за 6. разред) Иване Вранић показује да се не користи родно осетљив језик и да су друштвене улоге мушких и женских фигура стереотипно представљене (Vranić, 2016). Наведени резултати показују да се уџбеници као културни продукти и важни инструменти културне репродукције заједнице (Plut, 2003) имплицитно не залажу за равноправност полова.

Наставни предмет Српски језик – због специфичности програмске области наставног садржаја (граматика, књижевност и култура изражавања), заступљености предмета на свим нивоима образовања; бројности часова на којима се изучава; разноврсности и богатства прописаног наставног садржаја који омогућава успостављање корелације како са другим предметима тако и односа са непосредном друштвеном стварношћу, личним проживљеним искуством ученика, њиховом маштом и емоцијама – има посебан статус када је реч о испитивању родне осетљивости. Све програмске области наставног предмета се међусобно прожимају обједињене истим примарним циљем да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на коме ће се правилно усмено и писмено изражавати и да се оспособе да тумаче књижевна и друга уметничка дела из српске и светске баштине (*Pravilnik o Nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2010). Уџбеници (читанка и граматика) као основна дидактичка средства у настави српског језика доприносе реализацији наведеног циља. С обзиром на то садржај читанке чине књижевни текстови и њихови одломци прописани наставним програмом и дидактичко-методичка апаратура која прати њихово тумачење и анализу са циљем подстицања активне комуникације ученика са књижевним текстом, сматрамо да родна осетљивост читанке има велики васпитни значај и деловање на ученике, али да ваља разграничити дидактичко-методичку апаратуру уџбеника и књижевни текст. Због тога је предмет нашег истраживања теоријска анализа истраживања родне осетљивости уџбеника (читанке) за српски језик у дијахроној перспективи како бисмо установили да ли испитивања родне осетљивости поштују специфичност уџбеника (читанке) у чији састав улазе књижевни текстови који, поред образовне и васпитне, имају естетску вредност која је доминантни критеријум њиховог изучавања у настави.

### **Испитивања родне осетљивости уџбеника (читанке) у дијахроној перспективи**

Испитивања родне осетљивости уџбеника за српски језик датирају с краја XX века и започињу анализама читанки за основну школу с аспекта изучавања родних стереотипа. Једно од првих је истраживање Исидоре Јарић чији резултати показују да су мушки ликови у читанкама заступљенији од женских (и на сликама и у текстовима), да су главни ликови чешће мушки, те да уџбеници подржавају патријархални

образац мушко-женских односа, уместо да га мењају (Јарић, 1994). И истраживање *Читанке за осми разред основне школе* Завода за уџбенике из 2003. године које је спровела Јелена Опсеница показује да уџбеник не подржава васпитни циљ хуманистичког васпитања и равноправности међу половима. Ауторка истиче недовољну или никакву усмереност методичких упутства за обраду књижевних текстова на проблематизовање патријархалног модела мушко-женских односа, заступљеност патријархалног модела односа међу половима, мали број женских ликова и њихову обележеност традиционалном улогом жене као мајке или супруге. „Када се јаве, оне су нечије супруге или мајке, несамосталне, без могућности доношења одлука и, најблаже речено, невеселе судбине“ (Орпеница, 2003: 176). Истраживање из 2008. године које је за предмет испитивања имало анализу читанки Завода за уџбенике за основну школу указује на разлику између јавног и скривеног курикулума и да се аутори/ке декларативно залажу за равноправност полова, а имплицитно и даље патријархално приказују улоге жене и мушкарца. Аутори истраживања Стефановић и Гламочак анализирају уџбенике и с аспекта дистрибуције текстова по полу и истичу: „Ако изуземо текстове из народне књижевности и посматрамо само уметничку књижевност, процентуални однос заступљености аутора/ки је 10% жена према 90% мушкараца“ (Stefanović i Glamočak, 2008: 63). И родно осетљива анализа читанки за осми разред коју су спровеле Башарагин и Савић показује да мушкарци доминирају и као аутори књижевних текстова и као ликови приказани у њима, доминирају на илустрацијама уз текст, они су главни носиоци радње, сукоба и иницијатори њиховог разрешења, док је деловање жена усмерено на нему подршку добробити мушком делу заједнице, те ауторке закључују „да је избор текстова 'мушки' и да ни сам наставни програм ни читанке не укључују књижевно-уметничке доприносе жена“ (Bašaragin i Savić, 2016: 82). И истраживање родне равноправности читанки Завода за уџбенике за старије разреде основне школе Таре Ђелић показује да се јавља само 5% жена аутора (70% су мушкарци и 25% припада текстовима без идентификације аутора). Женски ликови се јављају у 20% анализираних текстова, али у само 8,5%, оне су активни учесници у приказаној радњи (Ђелић, 2016).

И родне анализе о заступљености и начину приказивања полова у читанкама за матерњи језик у нашем окружењу, рецимо у Републици Хрватској, показују доминацију мушкараца: 1) као аутора текстова који су део прописаних програмских садржаја, 2) као главних ликова у прописаним књижевним текстовима, 3) као пола ликова у методичким прилозима (Baranović, 2000; Baranović i sar., 2008; 2010). Начин њиховог приказивања показује карактеристике традиционалне подељености послова на мушке и женске, придавање половима стереотипних особина, постојање стереотипа „који су искључиво везани уз женске ликове, као што су: знатижељна, нежна, религиозна, одана и пажљива“ и особине које се могу сматрати мушким стереотипима, попут: храбар, поносан, разуман“ (Baranović i sar., 2008: 21–22). Истраживање средњошколских читанки које је спровела Јанушић показује да се родно осетљиви садржаји и приступи, као и женско ауторство, уводе недоследно, „неуједначено и површно“ (Janušić, 2008: 79). И истраживања у Црној Гори указују на постојање стереотипа у

приказивању особина за које се верује да су типичне за полове,<sup>3</sup> при чему се као интересантна издваја улога девојчица: помажу у кућним пословима, иду са мамом у куповину, нежне су, умиљате и добре (Kovačević i sar., 2004). И родне анализе читанки матерњег језика вршене у свету указују на постојање стереотипа. Рецимо, анализа спроведена на 100 читанки у Новом Зеланду показује да су жене приказане у традиционалној улози мајке и домаћице, а очеви као хранитељи породице (Jackson & Gee, 2005).

У претходно описаним истраживањима родне равноправности предмет анализе био је и књижевни текст. Испитивање родне осетљивости књижевних текстова пратило је испитивање: 1) бројчане заступљености мушкараца и жена као аутора текстова, 2) бројчане заступљености мушких и женских ликова у текстовима и 3) истраживање начина представљања (карактеризације) ликова. Описани резултати истраживања показују: 1) доминацију мушкараца као аутора књижевних текстова, 2) доминацију мушких ликова у књижевним текстовима, 3) стереотипан начин приказивања психосоцијалних особина мушких и женских ликова, 4) традиционалну представу система вредности и професионалних и породичних улога које мушки и женски ликови заузимају у дочараној предметности. Из наведеног произилази да се текст јавља као означитељ родне (не)осетљивости, јер родна анализа садржаја уџбеника, у делу анализе садржаја и ауторства прописаних књижевних текстова, заправо представља родну анализу прописаних програмских садржаја из наставе књижевности. У читанци су заступљени књижевни текстови који су прописани наставним програмом, што је за ауторе уџбенике обавезујуће и намеће питање родне равноправности као критеријума при избору књижевних текстова који улазе у састав читанке.

Истраживања која као знак родне неосетљивости уџбеника наводе доминацију мушкараца као аутора књижевних текстова у односу на жене ауторе не узимају у обзир да квантитативно испитивање родне заступљености аутора доноси фреквенцију броја, а не квалитета. Равноправност не значи изједначавање или приближавање бројчане фреквенције полова, већ уживање права једнаких могућности у свим областима друштвеног живота (*Zakon o ravnopravnosti polova*, 2009). У наставне програме и читанке улазе само репрезентативни текстови, „који чине темеље свјетске културе, дјела антологијске вредности која су примерена доживљајно-сазнајним могућностима ученика“ (Rosandić, 2005: 50). Поред естетског, уважава се и педагошки критеријум, узима се у обзир васпитно деловање књижевног дела, али естетско и васпитно у настави књижевности нису две изоловане категорије, оне произилазе једна из друге. Николић истиче да се „при обради књижевног дела не може успешно утицати на

3 Поставља се питање на основу чега једна особина која се приписује полу као карактеристична постаје стереотип. Рецимо, да ли је стереотип да су мушкарци као пол склонији агресији него жене. Резултати неких истраживања указују на изражену склоност мушког пола у односу на женски облицима агресивног понашања (Espelage et. al., 2003). И испитивања понашања на раном узрасту, рецимо, дисциплине у школи, показују да се код дечака, за разлику од девојчица, кршење дисциплине често манифестује кроз облике директне „вербалне и/или физичке агресије“ (Pekić i sar., 2016: 256).

хуманистичко, морално, радно и патриотско васпитање, док се претходно не остваре циљеви са естетског подручја“ (Nikolić, 2012: 19). Дакле, да би се код деце развила љубав према књижевности, стварање читалачких навика, богаћење маште и литерарног сензибилитета, императив је у наставне програме и читанке уврстити само највредније књижевне текстове.

Постоји још један приговор који се може упутити бројчаном испитивању заступљености писаца на основу пола. Многи историјски периоди били су неповољни по жену, у њима је њена друштвена улога маргинализована, што је резултирало мањим бројем жена писаца у односу на мушкарце. У читанкама за средње школе поштује се линијски или сукцесивни распоред, којим се књижевни текстови групишу унутар књижевноисторијских раздобља или књижевних епоха. Рецимо, испитивање родне осетљивости текстова из периода реализма у српској књижевности (књижевна дела из епохе реализма се изучавају у II години средње школе) показало би апсолутну доминацију мушкараца писаца у тој епохи. Ситуација је још драстичнија када је реч о античком беседништву, нема ниједне сачуване беседе чији би аутор била жена у старој Грчкој. Недостатак жена реторичара последица је мишљења „да беседништво није за жене, јер нежан женски глас није подобан да би се говор учинио добрим“ (Milinković, 2008: 74). Из наведеног произилази да укључивање књижевног текста у читанку (наставни програм) у дијахроној перспективи не може да буде засновано на критеријуму поштовања подједнаке заступљености аутора оба пола, управо због родне дискриминације у историјским периодима у којима је друштвени положај жене био маргинализован, а оне нису биле у позицији да испоље креативне потенцијале. Социолошке анализе културе (Burdije, 2003) потврђују да веза између патријархалноцентричне културе и канонизације мушких писаца није случајна и да она наглашава доминацију мушког рода и пасивну слику жене. И Живанчевић Секеруш истиче одсуство жена као аутора у историји српске књижевности и да српском културом доминира „мушки модел“ (Živančević Sekeruš, 2003: 452), односно да је присуство „женског одсуства“ у књижевним историјама и уџбеницима књижевности за основну и средњу школу универзална појава (Živančević Sekeruš, 2009: 53). Наведено не значи немогућност укључивања жена аутора у наставне програме и њихових текстова у читанке. Напротив, могуће су и пожељне ревизије у контексту књижевне историје, рецимо, испитати податке о случајевима (не)намерно заборављених ауторки. Реба указује на то да је у српској књижевности после Другог светског рата „извршена ревизија целокупне књижевности“ чије су последице „биле далекосежне: највећи број женских дела предат је заборава, те је слика југословенске културе добила изразито маскулинистичко обележје“ (Reba, 2012: 75). И Томић истиче потребу рехабилитовања неких жена писаца (Томић, 2012). Ревидирање књижевница кроз историју књижевности са становишта традиционалне културе захтева „критику менталитета“ (Slapšak, 2000) и суочава не само са мизогинијом као укидањем жена, већ и са бројним њеним облицима у којима је присутна амбивалентност (и привлачење и одбијање), што је видљиво на нивоу традиционалне културе (Radulović, 2000). Но, упркос ставовима да су ревизије неопходне (Đelić, 2016), нема ревидирања без

естетског вредновања.<sup>4</sup> Нешто је другачија ситуација са савременом књижевношћу, у којој се бројчана заступљеност жена аутора у програмом прописаним књижевним текстовима може побољшати. У читанкама за основну школу доминирају текстови из савремене књижевности, а Стефановић и Гламочак упозоравају на поражавајуће малу заступљеност савремених ауторки у њима (Stefanović i Glamčak, 2008: 64). Родна осетљивост се може побољшати укључивањем у наставне садржаје већег броја савремених књижевница, уз нужан услов да њихово стваралаштво добије високу естетску оцену којом се одликују антологијски текстови.

Испитивањима родне осетљивости с аспекта карактеризације књижевних ликова и присуства родних стереотипа у књижевним текстовима заступљеним у читанкама може се упутити приговор да не узимају у обзир чињеницу да књижевни текст посматран из историјске перспективе представља слику система вредности и друштвених односа који су били доминантни у време његовог настанка. Постојеће родне анализе потврђују социолошку критику „да кроз различите ступњеве културних и религијских вредности цивилизације настоје да доделе мање-више круто специфичне улоге и задатке мушкарцима и женама“ (Mršević, 2011: 98). Аутентична вредност књижевног текста је његова слојевитост и значењска поливалентност која омогућава бројна ишчитавања и различита тумачења. Уочена доминација мушких ликова у књижевним текстовима и стереотипно приказивање њихових психосоцијалних особина може да се током интерпретације актуелизује и проблематизује. Павић Зентер указује на важност адекватне реакције наставног кадра на присутност родног стереотипа у градиву. „Начин на који се говори и расправља о родном стереотипу утиче на његову интернализацију или одбацивање“ (Pavić Zenter, 2016: 40). Доминантну традиционалну представу система вредности и одређења професионалних и породичних улога могуће је посредством проблемске наставе актуелизовати и социолошким и психолошким приступом тумачити као места неодређености у књижевном тексту. Наведени поступак уводи ученика у самостално увиђање и проблемско сагледавање родне неравноправности. Подстицање разговора о (не)равноправности ликова и критичко преиспитивање родних стереотипа омогућава да се при интерпретацији остваре највиши домети родно осетљиве наставе и ученици сензибилишу да реагују на сваки вид дискриминације у друштву. Проблематизација родних разлика током интерпретације анализа родних разлика неће решити проблем родне неравноправности, али ће, по Mršević, допринети да се ствари посматрају другачије (Mršević, 2005).

4 Нпр. погрешна је анализа женског жртвовања у песми *Зигање Скагра* ако она не узима у обзир естетску вредност песме. Историчар књижевности Деретић ову песму ставља „у круг најбољих“, указујући да је она пошто „израста из древног мотива узиђивања људске жртве у темеље нове грађевине“ бивала осуђивана као сурова и варварска, а у њој се „износи потресна прича о страдању безазлених и наивних у свету где владају лаж и превара“ (Deretić, 2007: 374). Није занемарљива ни стилска вредност песме у којој се јавља антологијски пример за стилску фигуру – алегорију.

Можемо закључити да је у родним анализама уџбеника (читанке) неопходно разграничити два сегмента: 1) основни текст и 2) текст у ширем смислу. Основни текст представља наставним програмом прописан обавезујући књижевни текст који је предмет интерпретативног рада на часу књижевности. Он чини садржајну целину са јасно разграниченим почетком и крајем. Текст у ширем смислу представља упутства и методичку апаратуру која је резултат рада аутора уџбеника. Аутор уџбеника није одговоран за потенцијалну родну несензибилност књижевних текстова које је, као програмом обавезујуће, унео у уџбеник. Његова ауторска улога огледа се у уношењу малог броја изборних текстова и у састављању упутстава и методичке апаратуре.<sup>5</sup> Тада је неопходно испоштовати следеће: 1) формулисати питања за дискусију, радне налоге и све видове обраћања у оба граматичка рода: мушком и женском (или у родно неутралном облику); 2) осмислити питања за интерпретацију књижевног текста тако да не подржавају родне стереотипе када је реч карактерној анализи ликована; 3) уколико значењски потенцијали књижевног текста омогућавају, питања за интерпретацију обогатити уочавањем, квалитативним сагледавањем и проблематизовањем родних односа књижевних ликована; 4) уколико се узимају примери из живота, књижевности, уметности или науке, водити рачуна о квалитативној заступљености аутора оба пола.

## Закључак

Родна анализа помаже да се сагледа да ли начин на који су писани наставни програми, уџбеници и остали наставни материјали изазива родну неједнакост између ученика и ученица. Истичу се и захтеви за употребом родно сензибилног језика уз претпоставку „да се освајањем родно осетљиве употребе језика може утицати на свест оних који се тим језиком користе у правцу родне равноправности“ (Savić, 2009: 302). У раду спроведена анализа испитивања родне осетљивости уџбеника (читанке) за српски језик у дијахроној перспективи показује да су предмет њиховог испитивања и прописани књижевни текстови који улазе у састав уџбеника.

Утицај књижевног текста на васпитање и образовање ученика/ца је огроман. Они у додиру са књижевним текстом реагују мисаоно, емотивно, фантазијски и естетски. Неразматрање естетске вредности књижевног текста основни је приговор који се може упутити истраживањима родне осетљивости књижевних текстова. Један од основних задатака наставе књижевности, и то још од млађег школског узраста, јесте развијање код ученика осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности (*Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). Аутентична естетска вредност књижевног текста важан је критеријум који

<sup>5</sup> Истраживања родне осетљивости читанки указују и на родну несензибилност илустрација на којима се знатно чешће приказују мушки ликови. Илустрација је у читанкама у функцији текста. Њени аутори најчешће приказују детаљ, сцену или лик који се као карактеристични или упечатљиви уочавају у самом тексту. Родна осетљивост цртежа је, у случају да он илуструје књижевни текст, условљена родном осетљивошћу самог материјала који је послужио као извор инспирације илустратору.

одређује његово место у наставном програму и читанци. Дакле, испитивање родне осетљивости уџбеника (читанке) не може да буде засновано на израчунавању фреквенције јављања на основу пола аутора књижевних текстова, без уважавања естетичности њиховог дела. Тек када с аспекта анализе једнаке естетске вредности имамо доминацију једног пола, можемо да говоримо о родној неосетљивости која је показатељ родне дискриминације. Имајући у виду у раду поменуте захтеве аутора истраживања за ревидирањем наставних програма с аспекта родне неосетљивости књижевних текстова, сматрамо да би то могло да има штетне последице по образовање будућих нараштаја уколико је реч о књижевним делима високе естетске вредности. Стога је неопходно да се у будућа истраживања родне осетљивости прописаних књижевних текстова укључе и стручњаци из области књижевности који се баве питањима књижевног тумачења и естетског вредновања.

Препорука је и да се у будућим анализама родне осетљивости читанке разграничи испитивање дидактичко-методичке апаратуре уџбеника од програмом прописаних књижевних текстова. Међутим, и истраживања родне осетљивости дидактичко-методичке апаратуре не треба свести на испитивање употребе родно сензибилног језика, илустрација или начина формулације питања тако да не подржавају родне стереотипе, већ је потребно истражити и да ли методичка апаратура (уважавајући значењски потенцијал књижевног текста) омогућава његову родно осетљиву интерпретацију. Реч је о интерпретацији у којој ученици не само препознају, већ и мисаоно и емотивно реагују на уочену родну неравноправност у дочараној предметности, што захтева да у будућа истраживања родне осетљивости дидактичко-методичке апаратуре уџбеника читанке буду укључени и стручњаци из области методике наставе српског језика.

## Литература

- Bailey, A. (1988). Sex-stereotyping in Primary School Mathematics Schemes. *Research in Education*, Vol. 39. No. 1, 39–46.
- Baranović, B. (2000). *Slika žene u udžbenicima književnosti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Baranović, B., Doolan, K. i Jugović, I. (2010). Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, Vol. 48, No. 2, 349–374.
- Baranović, B., Jugović, I. i Doolan, K. (2008). *Kojeg su roda čitanke iz književnosti?* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Bašaragin M. i Savić, S. (2016). Rodna osjetljivost čitanke za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik. *Zbornik odseka za pedagogiju*, br. 25, 75–97. Preuzeto 20. jula 2017. sa adrese <http://zop.ff.uns.ac.rs/index.phph>
- Boaler, J. & Sengupta-Irving, T. (2006). Nature, Neglect and Nuance: Changing Accounts of Sex, Gender and Mathematics. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (pp. 207–220). London: Sage Publications.
- Browne, N. & France, P. (1986). *Untying the Apron Strings*. Milton Keynes: Open University Press.
- Burdije, P. (2003). *Pravila umetnosti. Geneza i struktura polja književnosti*. Novi Sad: Svetovi.

- Ćeriman, J., Milutinović Bojanić, S. i Pudar Draško, G. (2016). Saradnja porodice i škole na urodnjavanju obrazovanja u Srbiji. U J. Ćeriman i S. Milutinović Bojanić (ur.), *Rodno vaspitanje i obrazovanje: (Ne)mogući dijalog* (str. 6–21). Beograd: Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju i Institut za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu.
- Deretić, J. (2007). *Istorija srpske književnosti*. Beograd: Sezam Book.
- Đelić, T. (2016). Analysis of Gender Equality in Upper-elementary Readers in the Republic of Serbia. U A. Pešikan (ur.), *Nastava i učenje – Udžbenik u funkciji nastave i učenja* (str. 145–162). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Đorić, G., Žunić, N. i Obradović-Tošić, T. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost – Analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje*. Beograd: UNDP.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. (2003). Examination of Peer-group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence. *Child Development*, Vol. 74, No. 1, 205–220. Retrieved December 28, 2016 from the Word Wide Web <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Foran, S., Virdee, G., Rames, V. & Hodgkin, M. (2010). *Rodna ravnopravnost u obrazovanju i kroz obrazovanje* (2010). Geneva/Switzerland: INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies). Retrieved December 15, 2016 from the Word Wide Web [http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1009/INEE\\_Pocket\\_Guide\\_to\\_Gender\\_SRB\\_LoRes\[1\].pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1009/INEE_Pocket_Guide_to_Gender_SRB_LoRes[1].pdf)
- Jackson, S. & Gee, S. (2005). „Look Janet“, „No, You Look John“: Constructions of Gender in Early School Reader Illustrations Across 50 Years. *Gender and Education*, Vol. 17, No. 2, 115–128.
- Janušić, J. (2008). Analiza srednjoškolskih udžbenika za hrvatski jezik i književnost: Primjer rodnoeg čitanja. *Metodički ogledi*, Vol. 15, No. 1, 61–80.
- Jarić, I. (1994). Začarani krug predstava o muškom i ženskom. U R. Rosandić i V. Pešić (ur.), *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost* (str. 105–116). Beograd: Centar za Antiratnu akciju i Grupa MOST.
- Jarić, V. i Radović, N. (2011). *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Beograd: Uprava za rodnu ravnopravnost / Ministarstvo rada i socijalne politike. Preuzeto 1. oktobra 2017. sa adrese [http://www.zenskestudije.org.rs/knjige/recnik\\_rodne\\_ravnopravnosti\\_2011.pdf](http://www.zenskestudije.org.rs/knjige/recnik_rodne_ravnopravnosti_2011.pdf)
- Jugović, I. (2010). Uloga motivacije i rodni stereotipa u objašnjenju namjere odabira studija u stereotipno muškom području. *Sociologija i prostor*, Vol. 48, No. 1, 77–98.
- Kovačević, A., Kosić, S. i Jurlina, T. (2004). *Rodni stereotipi u udžbenicima za osnovnu školu (I, IV i VIII razred) u Crnoj Gori*. Kotor: ANIMA.
- Lobban, G. (1975). Sex-roles in Reading Schemes. *Educational Review*, Vol. 27, No. 3, 202–210.
- Mango, C., Silova, I., Wright, S. & Demeny, E. (2003). *Open Minds: Opportunities for Gender Equity in Education, A Report on Central and South Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Budapest: Open Society Institute.
- Marinković, S. i Pešikan, A. (1999). Tipičan muški i ženski lik u udžbenicima Prirode i društva. *Psihologija*, god. 32, br. 3–4, 225–240.
- Marušić, I. (2006). Motivacija i školski predmeti: spolne razlike među učenicima u kontekstu teorije vrednosti i očekivanja. U B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive* (214–252). Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
- Milinković, M. (2008). *Retorika sa izabranim besedama*. Čačak: Legenda.



- Mršević, Z. (2005). Rodna analiza kao sredstvo u borbi protiv mizoginije. U M. Blagojević (ur.), *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse*, II tom (str. 86–96). Beograd: Asocijacija za žensku inicijativu.
- Mršević, Z. (2011). *Ka demokratskom društvu – rodna ravnopravnost*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Nastavni planovi i programi, udžbenici i rodni stereotipi* (2016). Sarajevo: Forum žena Socijaldemokratske partije BiH. Preuzeto 10. februara 2017. sa adrese <http://www.fli.ba/wp-content/uploads/2016/03/Nastavni-planovi-i-programi.pdf>
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Northam, J. (1982). Girls and Boys in Primary Maths Books. *Education*, Vol. 10, No. 1, 11–14.
- Opsenica, J. (2003). Komparacija vaspitnih ciljeva čitanke za osmi razred i vaspitnih ciljeva plana i programa osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Godišnjak za psihologiju*, god. 2, br. 2, 165–180. Preuzeto 20. februara 2017. sa adrese <http://www.psihologijanis.rs/Godisnjak2003.pdf>
- Paseka, A. (2004). Udžbenici u Bosni i Hercegovini: kritička analiza. U A. Paseka, J. Schich i L. Hećimović (ur.), *Gender perspektiva u nastavi: mogućnosti i poticaji* (str. 81–99). Sarajevo: Fondacija Heinrich Böll, Regionalni ured Sarajevo i Kulturkontakt Austria.
- Pavić Zenter, V. (2016). Rodno inkluzivni programi u obrazovnim sistemima evropskih država: Principi i praksa rodne inkluzije u osnovnom obrazovanju u Evropi. U J. Čeriman i S. Milutinović Bojanić (ur.), *Rodno vaspitanje i obrazovanje: (Ne)mogući dijalog* (str. 22–65). Beograd: Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju (CELAP) i Institut za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu.
- Pekić, J., Kodžopeljić, J. i Milovanović, I. (2016). Polne i uzrasne razlike u ispoljavanju nedisciplinovanog ponašanja tokom nastave. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 2, 247–262.
- Pešikan, A. i Marinković, S. (2006). Komparativna analiza tipičnog ženskog i muškog lika na ilustracijama u udžbenicima za prvi razred osnovne škole. *Psihologija*, vol. 39, br. 4, 383–406.
- Pincus, F. L. (2000). Discrimination Comes in Many Forms: Individual, Institutional and Structural. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castaneda, H. W. Hackman, M. L. Peters & X. Zuniga (Eds.), *Readings for Diversity and Social Justice* (pp. 31–35). New York: Routledge.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pravilnik o Nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2010). Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 2/2010.
- Pravilnik o Nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2006). Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 10/2006.
- Radulović, L. (2000). Nečista i neformalno moćna: sakralni aspekti ambivalentnog odnosa prema ženi u tradicijskoj kulturi Srba. U D. Antonijević (ur.), *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse* (str. 161–191). Beograd: Asocijacija za žensku inicijativu.
- Reba, J. (2012). Mila Dimić i Darinka Ćosić – (ne)zaboravljene spisateljice za decu. *Detinjstvo*, god. 38, br. 2, 75–81.
- Rodna analiza osnovnoškolskih udžbenika iz povijesti* (2010). Preuzeto 24. decembra 2016. sa adrese <http://www.prs.hr/attachments/article/96/Izvjescje%20o%20radu%20za%202010.pdf>
- Rodni aspekt u udžbenicima vjeronauka za osnovne i srednje škole* (2012). Preuzeto 24. decembra 2016. sa adrese <http://www.prs.hr/index.php/izvjesca/2012>

- Rodni aspekti u nastavi prirode i društva, prirode i biologije za osnovne škole* (2013). Preuzeto 28. decembra 2016. sa adrese <http://www.prs.hr/index.php/izvjesca/izvjesce-o-radu-za-2013>
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Savić, S. (2009). Uputstva za standardizaciju rodno osjetljivog jezika. U T. Bačanović (ur.), *Zbornik radova sa međunarodnog slavističkog naučnog skupa Njegoševi dani 1*, 27–29. jun, 2008, Cetinje (str. 301–320). Nikšić: Filozofski fakultet. Preuzeto 29. avgusta 2017. sa adrese [http://www.zenskestudije.org.rs/01\\_o\\_nama/svenka\\_savic/textovi/njegosevi\\_dani\\_1.pdf](http://www.zenskestudije.org.rs/01_o_nama/svenka_savic/textovi/njegosevi_dani_1.pdf)
- Skelton, C. & Francis, B. (2009). *Feminism and the Schooling Scandal*. New York: Routledge.
- Slapšak, S. (2000). Žensko telo u jugoslovenskom filmu: Status žene, paradigma feminizma. U B. Arsić (ur.), *Žene, slike, izmišljaji* (str. 121–137). Beograd: Centar za ženske studije.
- Spender, D. & Sarah, E. (1980). *Learning to Lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press.
- Stefanović J. i Glamočak, S. (2008). Imaju li čitanke rod? Rod u čitankama u osnovnoj školi. *Psihologija*, god. 6, br. 6, 61–68.
- Stjepanović Zaharijević, D., Gavrilović, D. i Petrušić N. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu* Niš: UNDP: Program Ujedinjenih nacija za razvoj.
- Tomić, S. (2012). Priče srpskih klasika Laze K. Lazarevića i Ive Andrića: dva primera patrijarhalno-stereotipnog konstruisanja likova devojčica. *Detinjstvo*, god. 38, br. 2, 40–48.
- Vranić, I. (2016). Analiza rodne osjetljivosti u udžbeničkoj literaturi za osnovnu školu u Srbiji. *Norma*, god. 21, br. 2, 375–389.
- Zakon o ravnopravnosti polova* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 104/2009.
- Zakon o udžbenicima* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 68/2015.
- Živančević Sekeruš, I. (2003). Rodne perspektive istorije književnosti. *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik*, god. 51, br. 3, 451–456.
- Živančević Sekeruš, I. (2009). *Kako o(pisati) različitost? Slika drugog u srpskoj književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Примљено: 15. 12. 2017.

Коригована верзија рада примљена: 17. 01. 2018.

Прихваћено за штампу: 21. 01. 2018.

## AN ANALYSIS OF STUDIES ON GENDER SENSITIVITY IN SERBIAN LANGUAGE TEXTBOOKS

**Abstract** *This paper presents an analysis of studies of gender sensitivity in Serbian language textbooks in a diachronic perspective. The analysis aimed to establish whether these studies had taken into account the textbooks' specific character, namely, the fact that in addition to a didactic-methodological apparatus, language textbooks also incorporate literary texts with educational, edifying and aesthetic value. The analysis has shown that literary texts in Serbian language textbooks can be assessed as gender-(in)sensitive due to (1) the predominance of male authors (2) the predominance of male characters (3) the stereotypical manner in which male and female characters' psycho-social traits are presented, and (4) the predominant traditional depiction of the value system and the professional and family roles performed by characters within a work of fiction. A criticism that can be levelled at these studies of gender sensitivity of Serbian language textbooks in a diachronic perspective is that they do not take into account the aesthetic value of literary texts. We therefore believe that future studies should make a distinction between the gender sensitivity of language textbooks' didactic-methodological apparatus and the literary texts themselves, as aesthetic value is the main criterion for the study (reading and interpretation) of literary works in the teaching process.*

**Keywords:** *gender sensitivity, Serbian language textbooks, literary text, aesthetic value.*

## АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНИКАХ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА

**Резюме** *В данной статье анализируются результаты исследований гендерной чувствительности в учебниках сербского языка в диахронической перспективе. Цель анализа состоит в том, чтобы определить, соответствуют ли исследования гендерной чувствительности учебников-хрестоматий специфике учебников, в состав которых входят дидактико-методическая аппаратура и литературные тексты, имеющие воспитательную, образовательную и эстетическую ценность. Анализ предыдущих исследований показывает, что литературный текст в учебниках признается носителем гендерной (не) чувствительности из-за: 1) преобладания мужчин как авторов; 2) преобладания мужских персонажей; 3) стереотипного способа отображения психосоциальных характеристик мужских и женских персонажей и 4) доминирующего традиционного представления о системе ценностей и профессиональных и семейных ролях, которые персонажи выполняют в литературной реальности. С исследованиями гендерной чувствительности учебников-хрестоматий в диахронической перспективе можно несогласиться, так как они не учитывают эстетическую ценность литературных текстов. Поэтому в будущих исследованиях необходимо разграничить изучение гендерной чувствительности учебно-методической аппаратуры учебника от самого литературного текста, поскольку эстетическая ценность является доминирующим критерием изучения (чтения и интерпретации) литературных текстов в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** *гендерная чувствительность, сербский язык, учебник- хрестоматия, литературный текст, эстетическая ценность.*



**Бранка Н. Радуловић<sup>1</sup>**

Природно-математички факултет  
Универзитета у Новом Саду

**Маја М. Стојановић**

Природно-математички факултет  
Универзитета у Новом Саду

UDK-159.955.5.072.59-057.874(497.113)

DOI:10.5937/nasvas1703497R

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 3/2017

## ИСПИТИВАЊЕ МЕТРИЈСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА ЛОСОНОВОГ ТЕСТА И ЊЕГОВЕ ПОВЕЗАНОСТИ СА СОЦИОДЕМОГРАФСКИМ ВАРИЈАБЛАМА И ОЦЕНОМ ИЗ ФИЗИКЕ<sup>2</sup>

### *Апстракт*

Циљ истраживања које је представљено у раду био је да се провере метријске карактеристике Лосоновог теста научног резоновања (Lawson's Test of Scientific Reasoning – LTSR), као и да се испита повезаност нивоа научног резоновања са социодемографским варијаблама и оценом из физике. Научно резоновање се дефинише као скуп потребних вештина за успешно спровођење научног метода који укључује: анализу проблема, формулисање и тестирање хипотеза, контролу и манипулацију варијаблама, као и праћење и вредновање резултата проблема. Тести се састоје од 13 питања везаних за проверу научног резоновања и 11 питања у оквиру којих ученици образлажу даће одговоре. Емпијска анализа теста извршена је на узорку од 547 ученика гимназија у Новом Саду и Бачкој Паланци. Добијене вредности показатеља поузданости и репрезентативности указују на задовољавајуће психометријске карактеристике овог теста те се он може употребљавати у даљим истраживањима.

**Кључне речи:** научно резоновање, Лосонов тест, нивои постигнућа, оцена из физике.

### Увод

Научно резоновање се уобичајено дефинише као скуп потребних вештина за успешно спровођење научног метода који укључује: испитивање проблема, формулисање и тестирање хипотеза, контролу и манипулацију варијаблама, као и праћење и вредновање резултата проблема (Нап, 2013). Многа истраживања (Azar & Sengülec,

<sup>1</sup> Е-маил: branka.radulovic@df.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта *Квалификациони образовни систем Србије у европској перспективи* (бр. 179010) финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2011; Kuhn et al., 2008; Rančić i sar., 2015; Radulović & Stojanović, 2015; Radulović et al., 2016) показала су да је увођење научног метода у наставу физике изузетно значајно за когнитивни развој ученика и њихово боље разумевање физичких величина и појава. Циљ овог истраживања је провера метријских карактеристика Лосоновог теста научног резонувања (*Lawson's Test of Scientific Reasoning – LTSR*), као и испитивање повезаности нивоа научног резонувања са социодемографским варијаблама и оценом из физике. Овим тестом се постиже знатно бољи увид у ученичко знање јер јасно показује да ли су неки садржаји само меморисани или су правилно уграђени у когнитивну структуру ученика (Ates & Cataloglu, 2007; Lawson & Thompson, 1988). Тест указује на ниво способности ученика да истражују природне појаве кроз све карактеристике научног метода (анализирање, тестирање хипотеза и генералисање резултата). Посматрано из угла методике физике, у циљу правилног усвајања и разумевања физичких појмова и појава, важно је код ученика подстицати развој логичког мишљења и научног резонувања (Coletta et al., 2007; Fabby, 2012). С тим су сагласне и опште предметне компетенције за физику задате стандардима постигнућа за крај општег и стручног средњег образовања и васпитања. Према задатим стандардима, од ученика се очекује да поседују развијене истраживачке способности, да могу да предвиђају ток и исход физичких процеса и експеримената, користе научну аргументацију и критички анализирају резултате. Стога се тестом научног резонувања може испитивати и оствареност образовних стандарда. Посматрано из угла дидактике физике, тестом се може извршити и евалуација различитих дидактичких приступа настави физике, али и других наука (Perkins & Salomon, 1989, према: Ates & Cataloglu, 2007). Информације добијене о ефекту примењене наставне инструкције на постигнућа ученика могу унапредити сам наставни процес. Из тог разлога проналажење стандардизованог теста који може да детектује ниво научног резонувања изузетно је важно и с аспекта методике и дидактике физике, односно других наука.

Према сазнањима аутора, у Републици Србији није било истраживања која су укључивала Лосонов тест научног резонувања. Стога, значај овог истраживања аутори виде у емпиријској провери Лосоновог теста и приказивању резултата широј академској заједници ради давања препоруке за извођење наставе физике. Лосон је у свом раду истакао да је главна улога образовања побољшање ученичких способности научног резонувања (Lawson, 1985). На основу тога задатак методичара је да пронађе начин како да тестира ниво научног резонувања, али и како да се тај ниво повећа.

### Теоријска полазишта истраживања

Научно резонување се релативно често постављало као истраживачко питање у научним истраживањима (Carmel, 2015; Ding, 2014; Kwon & Lawson, 2000; Marušić & Sliško, 2012; Mollohan, 2015; Schen, 2007; Wood, 2015; Zeineddin & Abv El Khalick, 2010; Zimmerman, 2000, 2007). У Републици Србији спровођена су слична истраживања (Stjepanović, 2004a, 2004b; Stjepanović Ilić et al., 2012), међутим, та истраживања су заснована на Бондовом тесту логичких операција (*Bond's Logical Operations Test – BLOT*).

Према сазнањима аутора, у Републици Србији нису спровођена истраживања која укључују Лосонов тест научног резоновања. Лосонов тест се често сматра полазном основом приликом оцењивања способности научног резоновања (Coletta et al., 2007; Han, 2013; Lawson, 1978; 1982; 2004; 2005; Moore & Rubbo, 2012; Westbrook & Rogers, 1994; Zimmerman, 2000). Развој научног резоновања условљен је развојем когнитивног развоја детета. Према Пијажеовом моделу когнитивног развоја, разликују се следећи стадијуми: сензомоторни стадијум, стадијум преоперационалног мишљења, стадијум конкретних операција или логичког мишљења и стадијум формално-логичких операција или апстрактног мишљења. Прелазак из једног стадијума у други је могућ тек када се потпуно овлада могућностима нижег стадијума (Stapanović, 2004a; 2004b). За разумевање физичких појмова и појава посебно су важни стадијуми конкретних операција или логичког мишљења и формално-логичких операција или апстрактног мишљења. У оквиру стадијума конкретних операција ученици овладавају конзервацијом броја, запремине и масе, што представља основ математичког мишљења. Конкретно, Лосоновим тестом су обухваћена питања везана за испитивање правилног разумевања појма тежине и запремине. Према класификацији Лосона, Банкса и Логвина (Lawson et al., 2007), стадијум конкретних операција карактерише конкретни оперативни ниво. На овом нивоу ученици нису у могућности да тестирају хипотезе које укључују опажене каузалне агенсе. Наредни ниво је формално-оперативни. У оквиру овог нивоа ученици још увек нису у могућности да тестирају хипотезе, али перципирају повезаности. На стадијуму формалних операција развија се апстрактно мишљење. Ученици постају способни да расуђују у апстрактним категоријама, да доносе закључке на основу апстрактних претпоставки, као и да формулишу опште законе и принципе (Stapanović, 2004a; Marušić & Sliško, 2012). Овај стадијум је посебно важан за разумевање физичких појмова и појава. Према Лосоновој класификацији, овај стадијум је окарактерисан највишим нивоом, постформалним нивоом (Lawson et al., 2007). У оквиру овог нивоа ученици могу доследно да тестирају хипотезе користећи се опаженим, али и неопаженим агенсима или ентитетима (Lawson et al., 2007). Степановић (2004b) у свом раду наводи да се код формално-операционалног мишљења не полази од опаженог ка теоријском (хипотетичком), већ напротив, креће се од теоријског, да би се успоставиле или верификовале стварне релације међу појавама.

Лосоновим тестом се испитује неколико категорија научног резоновања. Постоје две верзије теста, једна формулисана 1978. и друга формирана 2000. године. Првом верзијом теста обухваћене су четири категорије: (1) резоновање засновано на конзервацији масе и запремине, (2) резоновање засновано на пропорцијама, (3) контрола варијабли и (4) резоновање засновано на комбинаторици и пробабилистичко резоновање. Ова верзија теста је садржала 15 питања са потпитањима (Lawson, 1978). Другом верзијом теста обухваћено је шест категорија. Поред постојеће четири додате су: резоновање засновано на корелацијама и хипотетичко-дедуктивно резоновање (Lawson et al., 2000). Ова верзија теста садржи 13 питања и 11 потпитања. Ради формирања квалитетног теста, али и што бољег и репрезентативнијег уочавања нивоа научног резоновања, Лосон је у својим радовима (Lawson, 2010; Lawson et al., 2000) образложио важност коришћења резоновања заснованог на импликацији (If/Then/Therefore). Резултати

његових истраживања показали су да такав образац подстиче правилан начин уочавања узрочно-последичних веза, односно подстиче научно резонување.

Пример питања везано за другу категорију је: ако се у једну мензурку сипа вода до одређеног (четвртог) подеока и потом преспе у другу ужу мензурку, тада ће се читавати друга вредност висине стуба воде (шести подеок). Потом се испразне мензуре и прво се сипа вода у ужу мензурку, где је висина стуба различита од претходног пута, па се потом пресипа у ширу. Питање је до код подеока ће се вода попети. Посматрано из угла физике, разумевање појма инструменталне грешке засноване на уочавању најмањег подеока инструмента је посебно значајно. Уколико ученици не разумеју појам најмањег подеока, онда нису у могућности да правилно приступе експерименту јер ће њихова читавања бити погрешна, а самим тим и закључци које буду изводили. Пример питања за трећу категорију везан је за принцип рада математичког клатна. Са дефиницијом математичког клатна ученици се на часовима физике први пут сусрећу у седмом разреду основне школе. Ова знања су им довољна да правилно реше постављено питање. Питања из четврте категорије везана су за комбинаторику и одређивање вероватноће неког догађаја. Од ученика се тражило разумевање појма повољан догађај. Способност адолесцента да апстрахује садржај и успостави било који однос између ма која два елемента кулминира управо развојем комбинаторике (Piaget, 1990, према: Степановић, 2004b). У првом случају биле су задате коцке истих димензија, али различитих боја, и било је потребно да се одреди вероватноћа извлачења коцке тачно одређене боје. У другом случају су дати и различити облици и различите боје. Степановић (2004a) у свом истраживању наводи да испитаници често имају тешкоће са задацима који се односе на координацију два референтна система и не разумеју феномен вероватноће. Степановић (2004b) такође наводи да је кључна способност генерисања свих могућих комбинација у оквиру одређеног скупа. Пример питања из пете категорије везан је за уочавање корелација међу задатим величинама. У оквиру питања потребно је конструисати табелу да би се лакше уочила могућа зависност. Питања из шесте категорије односила су се на експерименте који су текстуално објашњени. Од ученика се очекивало да умеју да образложе добијени резултат описаног експеримента. У оквиру ове категорије задата су два експеримента. Један од експеримената односио се на познавање основне једначине идеалног гасног стања и основних принципа термодинамике. У експерименту су коришћени чаша, тањирчић, вода и свећа. Упаљена свећа се постави на тањирчић. На тањирчић се сипа мало воде око свеће и потом се упаљена свећа поклопи чашом. Након неког времена успоставиће се разлика притисака у чаши и ван ње, што ће изазвати увлачење воде у чашу. О овом експерименту и његовом детаљном објашњењу писали су многи истраживачи. Други експеримент који је задат у оквиру ове категорије везан је за разумевање осмозе.

### Методологија истраживања

Предмет истраживања је био да се провере метријске карактеристике Лосоновог теста научног резонувања. Циљ овог истраживања је провера метријских карактеристика Лосоновог теста научног резонувања (*Lawson's Test of Scientific Reasoning*



– LTSR), као и испитивање повезаности нивоа научног резоновања са социодемографским варијаблама и оценом из физике.

### *Инструменти*

У овом истраживању је коришћен Лосонов тест научног резоновања (*Lawson Classroom Test of Scientific Reasoning* – CTSR), и то верзија теста из 2000. године, који је за потребе овог истраживања преведен на српски језик. Овај тест садржи 13 питања и 11 потпитања у оквиру којих су ученици давали своја објашњења датих одговора. Првих једанаест питања су се бодовала са 0 уколико је дат нетачан одговор или нетачно објашњење и са 1 уколико су ученици дали и тачан одговор и тачно објашњење на постављено питање. Последња два питања су бодована са 0 ако је дат нетачан одговор и са 1 уколико је дат тачан одговор. На овај начин максималан број бодова који су ученици могли да освоје на овом тесту био је 13.

Постоје различите класификације нивоа научног резоновања. У раду Атеса и Каталогла, нивои су дефинисани као: конкретни, формални и постформални ниво (Ates & Cataloglu, 2007). Према овој класификацији, уколико су ученици на тесту научног резоновања остварили од 0 до 4 бода, они се налазе на првом нивоу. Уколико остваре од 5 до 9 бодова, налазе се на другом, а уколико остваре од 10 до 13 бодова, тада ће се налазити на трећем, постформалном нивоу. У раду Марушића и Слишка издвајају се, такође, три нивоа резоновања у зависности од броја освојених бодова на тесту, али су промењени називи нивоа (Marušić & Sliško, 2012). Према овим ауторима, први ниво је емпиријско-индуктивни, други преносни и трећи хипотетичко-дедуктивни ниво.

У овом истраживању коришћена је класификација и терминологија која је коришћена у раду Атеса и Каталогла (Ates & Cataloglu, 2007). Разлог избора класификације је коришћење исте верзије теста, те сходно томе прихваћени су и исти начин бодовања и иста терминологија.

Поред питања везаних за испитивање нивоа научног резоновања, биле су укључене социодемографске варијабле: пол и узраст (изражен преко разреда који испитаници похађају) и оцена из физике на крају првог полугодишта.

### *Поступак прикупљања података*

Подаци су прикупљани на часовима природно-математичке групе предмета. Ученицима је објашњено да се ради о научно истраживању и да је њихово учешће потпуно добровољно и анонимно. Ученици који су приступили изради теста имали су на располагању један школски час. Ученицима који нису радили тест предметни професор је задао задатке за дати предмет. Током истраживања, аутор рада је био укључен у цео поступак прикупљања података и био је заједно са предметним професорима на часовима предвиђеним за прикупљање података. Његова улога је била двојака, с једне стране – да надгледа процес прикупљања података, а с друге – да одговори на питања везана за могуће нејасноће у вези са задацима на тесту.

### Узорак истраживања

Истраживањем је обухваћено 547 ученика, од тога 255 (46,6%) дечака и 292 (53,4%) девојчице. Истраживање је спроведено у гимназијама „Јован Јовановић Змај“ и „Исидора Секулић“ у Новом Саду и гимназији „20. октобар“ у Бачкој Паланци у периоду јануар – фебруар 2017. године. Истраживањем су обухваћени ученици од прве до четврте године гимназије природно-математичког смера. Структура узорка према похађаном разреду и полу приказана је у табели 1.

Табела 1. Структура узорка

Разред/пол испитаника	I и II	III	IV	укупно
Мушки	24,7%	33,7%	41,6%	46,6%
Женски	31,5%	33,2%	35,3%	53,4%
Укупно	28,3%	33,5%	38,2%	100,0%

Из табеле 1. може се видети да је остварена подједнака заступљеност ученика према полу. Због статистичких анализа, узорак је груписан у три групе, посматрано према узрасту. Једну групу су чинили ученици првог и другог разреда, другу групу су чинили ученици трећег разреда и трећу групу су чинили ученици четвртог разреда. Спајање ученика првог и другог разреда учињено је на основу искуствених података и резултата других истраживања који показују сличне когнитивне карактеристике ученика ова два узраста.

За обраду података коришћене су: дескриптивна статистика, хи-квадрат тест, једнофакторска анализа варијансе и линеарна регресија у оквиру програма SPSS.20.

### Резултати истраживања

За одређивање поузданости теста добијена вредност Кронбаховог коефицијента  $\alpha$  је износила 0,85, а вредности индекса тежине ставки у тесту ( $p$ ), дискриминативне ваљаности ( $r_{pbis}$ ) и индекса дискриминативности ( $D$ ) представљене су у табели 2.

Табела 2. Индекси тежине ставки теста, дискриминативне ваљаности и индекса дискриминативности

број питања	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
$P$	0,86	0,69	0,66	0,66	0,66	0,41	0,53	0,57	0,55	0,55	0,37	0,48	0,46
$r_{pbis}$	0,23	0,40	0,47	0,50	0,43	0,26	0,26	0,34	0,39	0,28	0,23	0,25	0,29
$D$	0,21	0,37	0,53	0,54	0,47	0,38	0,35	0,42	0,50	0,35	0,33	0,30	0,32

Како се види на основу резултата приказаних у табели 2, индекси тежине ставки теста налазе се између референтних вредности 30% и 80%. Значи, питања се могу окарактерисати као ни тешка ни лака, док је само прво питање окарактерисано као

лако. Посматрањем добијених вредности за индекс тежине види се да је више од половине испитаника дало тачан одговор на девет питања. Та питања су била везана за категорије: конзервација материје и запремине (питања 1 и 2), резоновање засновано на пропорцијама (питања 3 и 4), контрола варијабли (питања 5 и 7), резоновање засновано на предвиђању (питања 8 и 9) и резоновање засновано на корелацијама (питање 10). Занимљиво је приметити да су испитаници за категорију хипотетичко-дедуктивно резоновање (питања 11, 12 и 13) у већој мери дали нетачне одговоре. Вредности дискриминативне ваљаности и индекса дискриминативности показали су да се тест може сматрати ваљаним. Одступања су добијена за прво питање и за питања везана за хипотетичко-дедуктивно резоновање. Прво питање је добро познато ученицима те је стога добијена нижа вредност дискриминативности. У истраживању Степановић (2004а), наводи се да је очекивано овладавање појмом конзервације запремине јер се он нужно надовезује на овладавање другим, једноставнијим димензијама, које су карактеристичне за период конкретних операција. Питања везана за хипотетичко-дедуктивно резоновање захтевала су разумевање описаних експеримената. Експеримент представљен у оквиру питања 11 често се изводи ученицима у основним школама. Међутим, често се наводе погрешна објашњења приказане појаве. Питања 12 и 13 захтевала су разумевање концепта осмозе. Конкретан експеримент често се наводи као пример у настави биологије. Ова питања су јасно указала на ученичко нераздевање основне једначине идеалног гасног стања и појма осмозе. Добијени резултат указује на пропуст у образовним програмима и стандардима и/или начину реализације садржаја и њихову интердисциплинарност.

У табели 3. приказана је повезаност узраста са компонентама научног резоновања.

Табела 3. Повезаност узраста и компонента научног резоновања

	F	df	p	$\eta^2$
конзервација материје и запремине	8,637	2	0,000	0,031
резоновање засновано на пропорцијама	22,653	2	0,000	0,077
контрола варијабли	1,968	2	0,141	0,007
резоновање засновано на предвиђању	7,095	2	0,001	0,025
резоновање засновано на корелацијама	1,430	2	0,240	0,005
хипотетичко-дедуктивно резоновање	8,311	2	0,000	0,030

Како се види из табеле 3, са свим категоријама проблема узраст испитаника је статистички значајно повезан. Резултати су показали да су ученици старијих година много успешније урадили тест, посматрано за сваку категорију, од млађих ученика. Добијени резултат је делимично у сагласности са резултатима истраживања представљених у истраживању Степановић (2004а). Наиме, у овом истраживању добијено је да не постоји разлика између старијих и млађих средњошколаца, али су уочене разлике између средњошколаца и основаца. Степановић наводи да у погледу контекста целокупног концепта формалних операција мора да постоји раст, односно утицај узраста.

У табели 4. приказана је повезаност пола испитаника са компонентама научног резоновања.

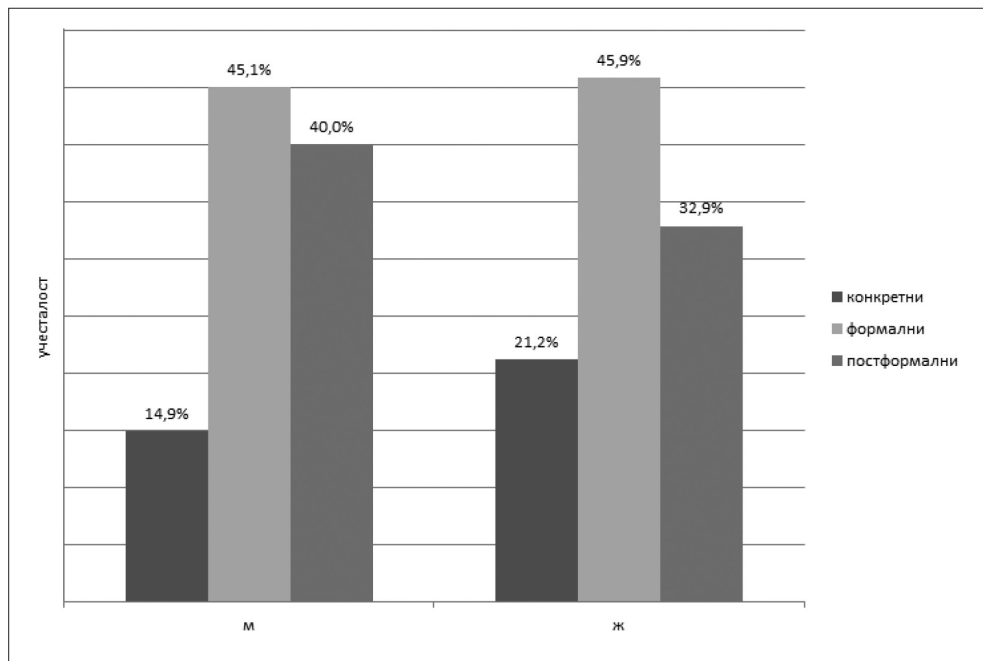
Табела 4. Повезаност пола испитаника са компонентама научног резоновања

	F	df	p	$\eta^2$
конзервација материје и запремине	2,906	1	0,089	0,005
резоновање засновано на пропорцијама	3,190	1	0,075	0,006
контрола варијабли	3,961	1	0,047	0,007
резоновање засновано на предвиђању	6,045	1	0,014	0,011
резоновање засновано на корелацијама	0,669	1	0,414	0,001
хипотетичко-дедуктивно резоновање	1,331	1	0,249	0,002

Како се види из табеле 4, пол као независна варијабла није се показала као статистички значајна за већину категорија. Слична сазнања добијена су и у истраживању Степановић (2004).

Посматрањем резултата истраживања према дефинисаним нивоима резоновања добијено је да се 18,5% испитаних ученика налази на конкретном, 45,7% на формалном и 35,8% на постформалном нивоу. Добијени податак указује на проблем неразвијања формално-операционог мишљења. Потребно је примењивати такве наставне инструкције које ће резултирати повећањем логичког мишљења код ученика. Ученици су навикнути да се од њих углавном тражи чињенично знање јер наставници ретко дискутују о неким проблемским ситуацијама са њима. Сузић у свом раду истиче парадокс и наводи да је задатак наставника да објасни, испредаје и демонстрира градиво ученицима, а оне који најбоље запамте и репродукују награди високим оценама (Suzić, 2014). Сузић, такође, шаљиво додаје да дивергентно и креативно мишљење представљају сметње у наставном процесу. Њутн у својој књизи истиче да постоје проблеми у смислу недостатка бриге за подстицањем разумевања у различитим образовним контекстима (Newton, 2011). Стога, може се рећи да је проблем подстицања разумевања и развијања логичког мишљења, које доприноси научног резоновању, глобални проблем. Ако се резултати добијени овим истраживањем упореде са резултатима других истраживача, види се да постоје разлике. Наиме, у истраживању Атеса и Каталогла на првом нивоу било је 7%, на другом 54% и на трећем 38% од укупног броја испитаника узраста од 17 година до 21 године. Исти аутори наводе и резултате Лосоновог истраживања чији узорак су чинили студенти (Lawson, 2007, према: Ates & Cataloglu, 2007). У Лосоновом истраживању је добијено да је на првом нивоу било 6% испитаника, на другом 58% и на трећем 36%. Упоређујући резултате види се да су ученици у Републици Србији бројнији на првом нивоу, а слабије заступљени на другом и трећем нивоу у односу на резултате ових студија.

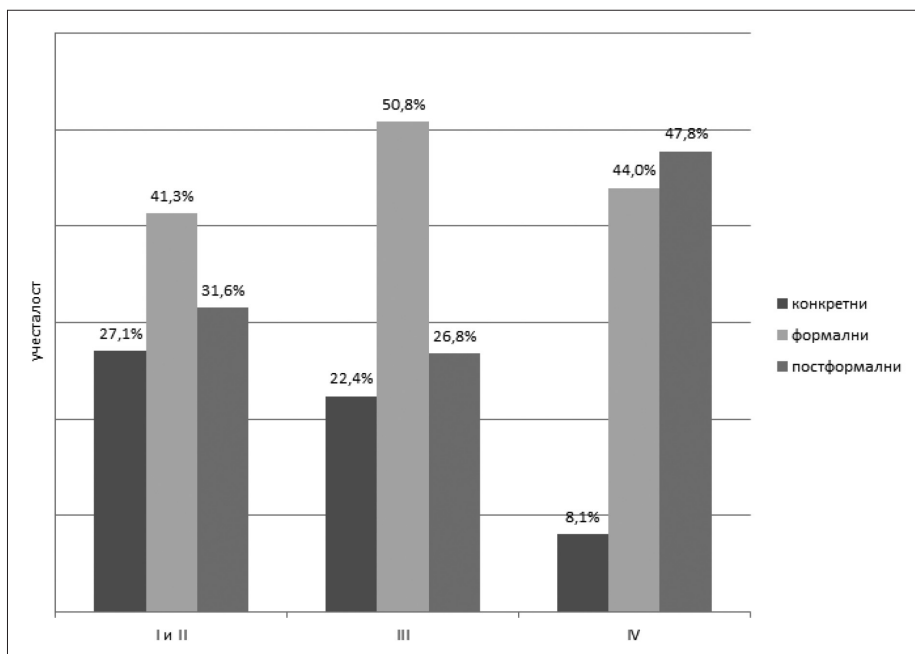
Да би се боље сагледала дистрибуција броја ученика према нивоима, урађене су анализе у зависности од пола испитаника и узраста. На графикону 1. представљени су резултати расподеле ученика по нивоима резоновања с обзиром на пол испитаника. Применом хи-квадрат теста добијено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица у погледу нивоа научног резоновања на ком се налазе,  $\chi^2(2, N = 547) = 4,91, p = 0,086, V = 0,095$ .



Графикон 1. Распдела ученика по нивоима научног резоновања с обзиром на пол

Како се види на графикону 1, девојчице су бројније од дечака на конкретном нивоу чија је главна карактеристика емпиријско-индуктивно резоновање, док су дечаки бројнији од девојчица на постформалном нивоу окарактерисаном хипотетичко-дедуктивним резоновањем. Добијени податак указује на то да ученице боље меморишу информације и лакше се служе индуктивним закључивањем, док је дечацима ближи приступ дедуктивног закључивања. Резоновање на постформалном нивоу захтева боље разумевање експеримената. У истраживању Чоа и Јонга (Chow & Yong, 2013) показано је да се код ученица јавља одређени степен анксиозности када су у питању експериментални задаци те се тиме може оправдати добијени податак.

На графикону 2. представљена је релативна заступљеност појединих нивоа научног резоновања с обзиром на узраст ученика. Применом хи-квадрат теста добијено је да постоји статистички значајна разлика између нивоа резоновања ученика у зависности од узраста,  $\chi^2(6, N = 547) = 41,45, p = 0,000, V = 0,20$ .



Графикон 2. Релативна заступљеност појединих нивоа научног резонанца у односу на узраст ученика

Како се види на графикону 2, код ученика првог и другог разреда гимназије је у већој мери заступљен конкретни ниво резонанца у односу на ученике виших разреда. Код ученика трећег разреда је у већој мери заступљен формални ниво, док је код ученика четвртог разреда у већој мери заступљен постформални ниво резонанца. На основу добијених података може се закључити да са повећањем година расте и проценат тачних одговора, односно учача се већи степен когнитивног развоја. Ученици прелазе са конкретног (емпиријско-индуктивног резонанца) на постформални ниво (хипотетичко-дедуктивно резонанца). Добијени податак је у складу са Пијажеовом теоријом когнитивног развоја. Аномалија резултата добијена код ученика трећег разреда, где се уочио пад у трећем нивоу резонанца, захтева додатна истраживања.

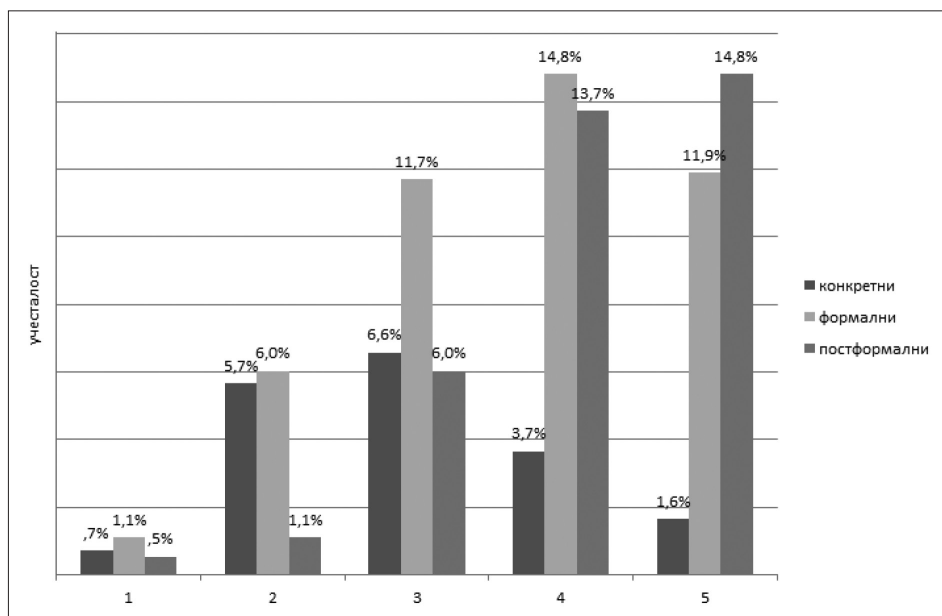
У циљу утврђивања повезаности нивоа научног резонанца и социодемографских варијабли с оценом из физике коришћена је линеарна регресија. Овом анализом је добијено да је вредност  $R^2$  0,176, док је за кориговану вредност  $R^2$  добијено 0,172. Применом једнофакторске анализе варијансе добијено је да је модел статистички значајан,  $F(df = 3, N = 546) = 38,78, p = 0,000, \eta^2 = 0,176$ . У табели 5. приказани су коефицијенти предиктора добијени линеарном регресијом.

Табела 5. Коefицијенти предиктора

	Не стандардизовани коefицијенти		Стандардизовани коefицијенти	t	p	Тест колинеарности	
	B	SD	$\beta$			Толеранција	VIF
константа	2,10	0,17		12,62	0,000		
Разред	0,05	0,04	0,056	1,40	0,162	0,962	1,04
Пол	0,43	0,08	0,198	5,06	0,000	0,987	1,01
ниво научног резоновања	0,57	0,06	0,377	9,49	0,000	0,960	1,04

Како се види из табеле 5, као најзначајнији предиктори издвојили су се ниво научног резоновања ( $\beta = 0,377$ ) и пол испитаника ( $\beta = 0,198$ ), док узраст није статистички значајан предиктор.

На графикону 3. представљена је повезаност оцене из физике на крају првог полугодишта са нивоом ученичког резоновања, као најзначајнијим предиктором. Применом хи-квадрат теста добијено је да постоји статистички значајна разлика између нивоа резоновања ученика и закључене оцене из физике на крају првог полугодишта,  $\chi^2(8, N = 547) = 41,30, p = 0,000, V = 0,19$ .



Графикон 3. Повезаност оцене из физике и нивоа научног резоновања

Како се може видети на основу резултата представљених на графикону 3, проценат ученика који се налазе на другом и трећем нивоу резоновања расте са порастом оцене из физике. Ученици који су били на вишим нивоима резоновања имали су боље оцене из физике на крају првог полугодишта. Овај податак сугерише да је за постизање бољих резултата у физици потребно примењивати такве наставне инструкције које имају за циљ повећање нивоа научног резоновања. Када се погледа шта су све задаци наставе физике (Radulović, 2015), види се да су то између осталог: развијање начина мишљења и расуђивања и развијање свести о значају експеримента у сазнавању, разумевању и проверавању физичких закона. То је у сагласности са дефиницијама научног погледа на свет, научног духа и научног сазнавања. Значи, подстицањем развијања научног резоновања позитивно се утиче на оствареност података наставе физике.

Добијени резултати указују на важност испитивања, али и на тражење начина за подстицање развоја нивоа научног резоновања.

### Дискусија

Истраживањем су добијене задовољавајуће вредности индекса тежине ставки теста и индекса дискриминативности (табела 2). Одступања су добијена за прво питање и питања везана за хипотетичко-дедуктивно резоновање. Ниже вредности индекса тежине и дискриминативности за ова питања указују на ученичко неразумевање описаних експеримената који су везани за разумевање основне једначине идеалног гасног стања и осмозе. Ученичко неразумевање описаних експеримената проузроковало је ниже постигнуће на тесту научног резоновања. Наиме, у оквиру овог истраживања добијено је да је највише испитаника (45,7%) заступљено на формалном нивоу којим се карактерише могућност опажања каузалних агенаса, али не и тестирање хипотеза (Lawson et al., 2007). Истраживањем је добијено да се више ученика налази на конкретном нивоу (18,5%) него што је случај са испитаницима у истраживањима Атеса и Каталонге и Лосоновим истраживањима. У циљу повећања постигнућа ученика на тесту научног резоновања неопходно је подстицати резоновање засновано на импликацијама да би ученици правилно изводили закључке о приказаним и/или описаним експериментима у настави физике. Правилним расуђивањем и закључивањем ученици ће постизати боље резултате на питањима везаним за хипотетичко-дедуктивно резоновање, што ће за крајњи резултат имати постизање највишег нивоа научног резоновања.

У овом раду испитана је и повезаност социодемографских варијабли (пол и узраст ученика) и нивоа научног резоновања. Пол као независна варијабла није се показала значајном за нивое резоновања. Међутим, узраст (мерен похађаним редом) показао се статистички значајним и код посматраних категорија (табела 3) и нивоа научног резоновања (графикон 2). Резултати истраживања су показали позитивну корелацију између ове две варијабли (ниво научног резоновања и узраст испитаника). Дакле, добијено је да са повећањем узраста испитаника долази до остваривања бољих резултата на тесту научног резоновања, односно остваривања виших



нивоа резоновања. Слично је добијено и у неким другим студијама (Carmel, 2015; Kwon & Lawson, 2000). Тако је у једном истраживању (Kwon & Lawson, 2000) показано да постоје значајне разлике у научном резоновању и менталном капацитету између млађих и старијих адолесцената. Објашњење се може наћи у претпоставци да млађи адолесценти и даље развијају своје формалне вештине и закључивања више се користећи формалном логиком (Stuessy, 1988 према: Carmel, 2015).

Истраживањем је обухваћено и испитивање повезаности нивоа научног резоновања и оцене из физике на крају првог полугодишта. Резултати су показали да постоји позитивна корелација између оцене из физике и нивоа научног резоновања. Добијено је да ученици који су на вишим нивоима резоновања имају боље оцене из физике на крају првог полугодишта ( $\beta = 0,377$ ,  $p = 0,000$ ). Из тог разлога, посматрано из угла методике и дидактике физике важно је мерити и пратити промене у нивоима резоновања да би се унапредила настава физике. Позитивна корелација између постигнућа ученика на тестовима из физике и тесту научног резоновања показана је у бројним истраживањима. У оквиру истраживања Мореа и Рубоа (Moore & Rubbo, 2012) показана је статистички значајна разлика у броју освојених бодова на тесту научног резоновања између ученика окренутих ка природно-математичким и техничко-технолошким наукама (STEM – Science, Technology, Engineering, and Math) и ученика окренутих више ка друштвено-хуманистичким наукама (не STEM). Наиме, добијено је да су ученици (не STEM) остварили ниже резултате и указали на посебно проблематична подручја резоновања везана за пропорције и хипотетичко-дедуктивно резоновање. Стога су резултати истраживања Мореа и Рубоа показали да изостанак експерименталног представљања појава негативно утиче на постигнуће ученика на овом тесту. У оквиру тог истраживања показана је јака позитивна корелација између научног резоновања и постигнућа из физике. Резултати тог и других истраживања (Coletta & Phillips, 2005; Nieminen et al., 2012) указали су на повезаност научног резоновања са садржајима из физике, те су из тог разлога стандардизовани тестови научног резоновања посебно интересантни за развој методике и дидактике физике.

Посматрано према посебним категоријама проблема, резултати теста показали су да већина испитаника правилно резонује у погледу конзервације материје и запремине. То је било и очекивано јер је само питање добро познато ученицима. Степановић је у свом истраживању (Stepanović, 2004a), такође, навела да су испитаници овладали појмом конзервације запремине јер се он нужно надовезује на овладавање другим, једноставнијим проблемима, који су карактеристични за период конкретних операција. Међутим, код других категорија добијено је да одређени проценат испитаника није дао тачан одговор. То је посебно изражено код проблема: резоновање о пропорцијама, корелацијама, предвиђање и хипотетичко-дедуктивно резоновање. Добијено је да око трећине гимназијалаца не разуме правилно пропорције. Овај податак указује на велики проблем, како у самом начину реализације наставних садржаја и евалуацији знања ученика тако и у њиховој оспособљености за правилно разумевање великог броја појмова и појава из области природно-математичких наука. Ученици се са пропорцијама сусрећу већ у првим разредима основне школе у оквиру наставе математике. Посматрано из угла наставе физике, на часовима

лабораторијских вежби, ученици се сусрећу са проблемом примене стеченог знања из математике на конкретним примерима. Наиме, уколико ученик не уме правилно да одреди најмањи подеок неког инструмента, тада ће тешко правилно перципирати појам инструменталне грешке која представља половину најмањег подеока.

Како је напред речено, тест научног резоновања се може примењивати и за проверу остварености образовних стандарда. Тако, на пример, у оквиру стандарда 2.ФИ.1.1.1; 2.ФИ.2.1.5. и 2.ФИ.3.1.4. предвиђених за крај општег и стручног образовања захтева се да ученици разумеју појаве пренос притиска кроз течности и гасове, механичка осциловања и друге. Тестом је разумевање механичких осцилација обухваћено питањима контроле варијабли, док је пренос притиска значајан приликом разумевања осмозе, што су била питања хипотетичко-дедуктивног нивоа резоновања. Стандард 2.ФИ.2.1.5. додатно указује на важност правилног представљања резултата мерења у облику табела и/или графикона и на основу тога долажење до емпиријских зависности. Упоредјујући са тестом, то су питања везана за резоновање засновано на корелацијама. Стандард 2.ФИ.3.1.4. истиче важност разумевања појма најмањег подеока, односно инструменталне грешке, како би се предвиђени експерименти могли правилно извести, а самим тим и налази који произлазе из тих експеримената.

## Закључак

У физици као фундаменталној природној науци до сазнања, објашњења, процена, примене, анализе и синтезе знања долази се научним методом, на основу експерименталних резултата мерења и физичких модела. Како се научно резоновање дефинише као скуп потребних вештина за успешно спровођење научног метода, који укључује: испитивање проблема, формулисање и тестирање хипотеза, контролу и манипулацију варијаблама, као и праћење и вредновање резултата проблема, јасна је потреба методичара и дидактичара, првенствено физике, за инструментима за процену нивоа научног резоновања. Стога је циљ овог истраживања био усмерен на испитивање метријских карактеристика Лосоновог теста научног резоновања и испитивање повезаности социодемографских варијабли и оцене из физике са нивоом научног резоновања ученика. Резултати истраживања су показали задовољавајуће вредности индекса тежине теста и индекса дискриминативности. На основу тога тест се може употребљавати у наредним истраживањима.

Посебан значај резултата истраживања уочава се у дефинисању повезаности оцене из физике и нивоа резоновања ученика. Ученици који су достигли више нивое резоновања постизали су боље оцене из физике. Ова линеарна зависност, добијена регресијом, посебно је значајна за праћење и унапређивање методике и дидактике физике, у смислу испитивања ефикасности и ефективности примењиваних метода и приступа настави физике. Сазнања о ефикасности и ефективности примењиваних метода и приступа настави сагледана из угла нивоа научног резоновања допринеће остваривању виших постигнућа, као и достизању дуготрајнијих знања ученика.

Будућа истраживања аутора биће оријентисана ка испитивању испуњености стандарда за наставни предмет физика кроз примену Лосоновог теста да би се

употпунила слика о импликацијама истраживања на образовну праксу. Такође, део истраживања биће оријентисан и ка испитивању ефикасности примењених наставних инструкција у настави физике.

## Литература

- Ates, S. & Cataloglu, E. (2007). The Effects of Students' Reasoning Abilities on Conceptual Understandings and Problem-Solving Skills in Introductory Mechanics. *European Journal of Physics*, Vol. 28, No. 6, 1161-1171.
- Azar, A. & Sengülec, Ö. A. (2011). Computer-Assisted and Laboratory-Assisted Teaching Methods in Physics Teaching: The Effect on Student Physics Achievement and Attitude toward Physics. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, Vol. 10, No. 1, 43-50.
- Carmel, J. H. (2015). *Investigation and Evaluation of Scientific Reasoning Development in the College Chemistry Classroom* (Doctoral dissertation). Oxford, OH: Miami University.
- Chow, S. J., & Yong, B. C. S. (2013). Secondary School Students' Motivation and Achievement in Combined Science. *US-China Education Review B*, Vol. 3, No. 4, 213-228.
- Coletta, V. P., & Phillips, J. A. (2005). Interpreting FCI Scores: Normalized Gain, Preinstruction Scores, and Scientific Reasoning Ability. *American Journal of Physics*, Vol. 73, No. 12, 1172-1182.
- Coletta, V. P., Phillips, J. A., & Steinert, J. J. (2007). Why You Should Measure Your Students' Reasoning Ability. *The Physics Teacher*, Vol. 45, No. 4, 235-238.
- Ding, L. (2014). Verification of Causal Influences of Reasoning Skills and Epistemology on Physics Conceptual Learning. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, Vol. 10, No. 2, 023101.
- Fabby, C. (2012). *Reforming the Introductory Physics Laboratory to Impact Scientific Reasoning Abilities* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Han, J. (2013). *Scientific Reasoning: Research, Development, and Assessment* (Doctoral dissertation), The Ohio State University.
- Kuhn, D., Iordanou, K., Pease, M., & Wirkala, C. (2008). Beyond Control of Variables: What Needs to Develop to Achieve Skilled Scientific Thinking? *Cognitive Development*, Vol. 23, No. 4, 435-451.
- Kwon, Y. J. & Lawson, A. E. (2000). Linking Brain Growth with the Development of Scientific Reasoning Ability and Conceptual Change During Adolescence. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37, No. 1, 44-62.
- Lawson, A. E. (1978). The Development and Validation of a Classroom Test of Formal Reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 15, No. 1, 11-24.
- Lawson, A. E. (1982). Formal Reasoning, Achievement, and Intelligence: An Issue of Importance, *Science Education*, Vol. 66, No. 1, 77-83.
- Lawson, A. E. (1985). A Review of Research on Formal Reasoning and Science Teaching, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 22, No. 7, 569-617.
- Lawson, A. E., & Thompson, L. D. (1988). Formal Reasoning Ability and Misconceptions Concerning Genetics and Natural Selection. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 25, No. 9, 733-746.
- Lawson, A. E., Clark, B., Cramer-Meldrum, E., Falconer, K. A., Sequist, J. M., & Kwon, Y. J. (2000). Development of Scientific Reasoning in College Biology: Do Two Levels of General Hypothesis Testing Skills Exist? *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37, No. 1, 81-101.

- Lawson, A. E. (2004). The Nature and Development of Scientific Reasoning: A Synthetic View. *International Journal of Science and Mathematics Education*, Vol. 2, No. 3, 307-338
- Lawson, A. E. (2005). What is the Role of Induction and Deduction in Reasoning and Scientific Inquiry? *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 42, No. 6, 716-740.
- Lawson, A. E., Banks, D. L., & Logvin, M. (2007). Self-efficacy, Reasoning Ability, and Achievement in College Biology. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 44, No. 5, 706-724.
- Lawson, A. E. (2010). Basic Inferences of Scientific Reasoning, Argumentation, and Discovery. *Science Education*, Vol. 94, No. 2, 336-364.
- Marušić, M., & Sliško, J. (2012). Influence of Three Different Methods of Teaching Physics on the Gain in Students' Development of Reasoning. *International Journal of Science Education*, Vol. 34, No. 2, 301-326.
- Mollohan, K. N. (2015). *Epistemologies and Scientific Reasoning Skills Among Undergraduate Science Students* (Doctoral dissertation). Columbus, OH: The Ohio State University.
- Moore, J. C., & Rubbo, L. J. (2012). Scientific Reasoning Abilities of Nonscience Majors in Physics-Based Courses. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, Vol. 8, No. 1, 010106-1-010106-8.
- Newton, D. P. (2011). *Teaching for Understanding: What It Is and How to Do It*. Routledge/Flamer: London and New York.
- Nieminen, P., Savinainen, A., & Viiri, J. (2012). Relations Between Representational Consistency, Conceptual Understanding of the Force Concept, and Scientific Reasoning. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, Vol. 8, No. 1, 010123-1-010123-10.
- Rančić, I., Obadović, D., Cvjetičanin, S., & Segedinac, M. (2015). Učenička metakognicija u vezi sa naučnim metodom u nastavi fizike. *Norma*, god. 20, br. 2, 279-288.
- Radulović, B. & Stojanović, M. (2015). Determination Instructions Efficiency of Teaching Methods in Teaching Physics in the Case of Teaching Unit „Viscosity. Newtonian and Stokes Law“. *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 8, No. 2, 61–68.
- Radulović, B., Stojanović, M., & Županec, V. (2016). The Effects of Laboratory Inquire-Based Experiments and Computer Simulations on High School Students' Performance and Cognitive Load in Physics Teaching. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 48, br. 2, 264-283.
- Radulović, B. (2015). *Kognitivno opterećenje učenika drugog razreda gimnazije u nastavi fizike*, (Doktorska disertacija). Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu..
- Schen, M. S. (2007). *Scientific Reasoning Skills Development in the Introductory Biology Courses for Undergraduates* (Doctoral dissertation). Columbus, OH: The Ohio State University.
- Suzić, N. (2014). Nastavu sa memorisanja i reprodukcije pomjeriti ka učenju. U: R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, savremeni pristupi i perspektive*. (str. 285-296). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Stepanović, I. (2004a). Istraživanje formalno-operacionalnog mišljenja na uzrastu 14-19 godina. *Psihologija*, god. 37, br. 2, 163-181.
- Stepanović, I. (2004b). Formalne operacije – Pijažev koncept, istraživanja i najvažnije kritike. *Psihologija*, god. 37, br. 3, 311-334.
- Stepanović Ilić, I., Baucal, A. & Bond, T. G. (2012). Parallel Serbian Versions of BLOT Test: An Empirical Examination. *Psihologija*, god. 45, br. 2, 121-137.

- Westbrook, S. L., & Rogers, L. N. (1994). Examining the Development of Scientific Reasoning in Ninth Grade Physical Science Students. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 31, No. 1, 65-76.
- Wood, K. E. (2015). *Evolution of Scientific Reasoning in Control of Variables for Undergraduate Physics Lab* (Doctoral dissertation). Cincinnati, OH: University of Cincinnati.
- Zeineddin, A., & Abd-El-Khalick, F. (2010). Scientific Reasoning and Epistemological Commitments: Coordination of Theory and Evidence Among College Science Students. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 47, No. 9, 1064-1093.
- Zimmerman, C. (2000). The Development of Scientific Reasoning Skills. *Developmental Review*, Vol. 20, No. 1, 99-149.
- Zimmerman, C. (2007). The Development of Scientific Thinking Skills in Elementary and Middle School. *Developmental Review*, Vol. 27, No. 2, 172-223.

Примљено: 24. 07. 2017.

Коригована верзија рада примљена: 09. 01. 2017.

Прихваћено за штампу: 20. 01. 2017.

## A STUDY OF THE MEASUREMENT CHARACTERISTICS OF LAWSON'S TEST AND ITS RELATIONSHIP TO SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES AND PHYSICS GRADES

**Abstract** *The aim of the study presented in this paper was to test the measurement characteristics of Lawson's test of Scientific Reasoning (LTSR) and to examine the relationship between scientific reasoning levels on the one hand, and socio-demographic variables and students' physics grades on the other. Scientific reasoning is defined as a set of skills necessary for the successful application of the scientific method, which includes problem analysis, formulation and testing of hypotheses, manipulation of variables, and the monitoring and evaluation of results. The test comprises 13 questions aimed at testing scientific reasoning and 11 questions requiring students to provide reasons for their answers. An empirical analysis of the test was conducted on a sample of 547 high school students in Novi Sad and Bačka Palanka. The obtained values of indicators of reliability and representativeness suggest that the test has satisfactory psychometric properties and can therefore be used in further research.*

**Keywords:** *scientific reasoning, Lawson's test, achievement levels, relationship between levels of scientific reasoning and physics grades.*

## ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТРИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТЕСТА ЛОСОНА И ЕГО СВЯЗИ С СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ПЕРЕМЕННЫМИ И ОЦЕНКАМИ ПО ФИЗИКЕ

**Резюме** *Цель исследования, представленного в статье, заключалась в проверке метрических характеристик теста Лосоно «Исследование научного рассуждения» (Lawson's Test of Scientific Reasoning – LTSR), а также в изучении связи уровня научного рассуждения с социально-демографическими переменными и оценкой по физике. Научное рассуждение определяется как набор необходимых навыков для успешного использования научного метода, который включает в себя анализ проблемы, выдвижение и проверку гипотезы, манипулирование переменными, мониторинг и оценку результатов проблемы. Тест состоит из 13 вопросов, связанных с изучением научных рассуждений и 11 вопросов, в которых учащиеся объясняют полученные ответы. Эмпирический анализ теста проверен на примере 547 учеников средних школ в Нови-Саде и Бачкой Паланке. Полученные данные показателей надежности и репрезентативности указывают на удовлетворительные психометрические характеристики данного теста и могут быть использованы в дальнейших исследованиях.*

**Ключевые слова:** *научное рассуждение, тест Лосоно, уровни достижений, связь уровня научных рассуждений с оценкой по физике.*

## PEER FEEDBACK AS A COLLABORATIVE TASK USED IN IMPROVING WRITING SKILLS: A CASE STUDY

### Abstract

*Learning to write in English as a foreign language has become one of the basic skills for those who need and want to read and produce academic discourse. The problems of EFL learners in connection with writing are usually related to the transfer of knowledge of their mother tongue in terms of lexical structures, text conventions and line of argumentation. In that context, error treatment and adequate feedback have a huge impact on the level of attainment and progress in the field of writing. The aims of this small-scale study were to find the correlation between different types of feedback and types of learning, and to determine the effects of these variables on the level of attainment of students in reference to specific written assignments. Both quantitative (descriptive statistics based on the percentage share within the structures of the categories) and qualitative methods were used. The results of the study indicate that the preferences for a specific type of feedback are culture-specific and that a collaborative task-based approach had a positive impact on improving specific skills related to writing and giving and receiving feedback. The findings led to the suggestion to include more of these activities in curricula and to redesign assessment methods as providing and responding to adequate feedback has huge pedagogical implications for deep learning.*

**Keywords:** *EFL, writing in a foreign language, feedback, collaborative task-based approach.*

### Introduction

As one of the essential communicative skills, writing is an indispensable part of any EFL course. Typically, it is taught either separately or it is fused with other productive and receptive skills in courses based on an integrated approach to language learning. For non-native speakers, writing in English is one of the most challenging skills they need to acquire. Regardless of their level of knowledge, they usually struggle with writing conventions, based on culture-specific cognitive and textual structures and various levels of language use: syntactic structures, vocabulary, register, etc.

Yet, it seems that with the global dominance of English, most notably in publishing, writing in English is closely linked to visibility in any academic career or field of study, and in that way it has become a prerequisite for advancement. Teachers have always put a strong focus on acquiring and improving writing skills, not just to cater for the needs of

---

<sup>1</sup> E-mail: [diana.prodanovic.stankic@ff.uns.ac.rs](mailto:diana.prodanovic.stankic@ff.uns.ac.rs)

graduate students in terms of career prospects, but also to put the input they teach to use and assess their students' level of attainment.

The main idea behind this paper is related to practical pedagogical concerns in the EFL classroom. In the context of teaching *Integrated Language Skills* (ILS) at the tertiary level, the focus on writing skills is mainly directed towards the overall goal of reaching a good level of competence in academic writing. During the process of learning how to master writing skills, students typically receive plenty of tasks and a lot of written and oral feedback in reference to their written assignments. The aim of this paper is to report on the findings of a small-scale study conducted in the undergraduate courses *Integrated Language Skills 3* and *4* at the Department of English Studies, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. In the study, the students had to write two written assignments as part of their course requirements, and the teachers' written feedback alongside with students' reactions to it were analyzed in order to determine to what extent the given feedback was useful and beneficial for students. Also, another aim was to see how feedback could be transformed into a meaningful and task-based practice designed so as to improve students' revision and proofreading skills.

### **The Development of Students' Writing Skills in EFL**

The courses *Integrated Language Skills 3* (ILS 3) and *4* (ILS 4) are obligatory courses in the second year of the four-year Bachelor's Degree Programme at the Department of English Studies, at the University of Novi Sad, Faculty of Philosophy. The main objectives of the courses involve improving all language skills in order to attain a near-native fluency both in speaking and writing at the end of the programme. By the end of the academic year, it is expected that the students will have reached C1-C2 level of the *Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR (2011).

Specifically, when it comes to writing, at the beginning of the second year, students are basically just familiar with the most typical forms and genres; their writing experience is rather limited, since they focused mainly on different stages of the process in the first year. According to the outcomes of the course, students should be able to write clear, well-structured and detailed texts approximately 300–350 words long, in the appropriate style and register and following the established conventions of the genre concerned. For example, they should be able to write both informal and formal letters, proposals, reports, reviews, newspaper articles and essays. After graduating, the great majority of the students will enrol in a Master's Degree Programme and writing in English and being familiar with writing conventions will be a necessary precondition for postgraduate study programmes. As Silva (1990: 16) put it, "learning to write is part of becoming socialized to academic community – finding out what is expected and trying to approximate it."

Learning how to write in a foreign language imposes additional difficulties for a student who has to master not only the language skills but writing conventions typical of a different culture as well. In this context, as Kroll (1990: 2) rightly observes, teachers must be aware of the fact that "first language literacy skills may transfer to or detract from the acquisition of second language skills." It must be stressed that in the Serbian context, text conventions, as well as some concepts related to it, are different from the ones accepted



and followed in writing in Anglophone cultures (Blagojević, 2012). For example, in terms of using rhetorical strategies in writing, English and Serbian differ significantly, in particular concerning the use of the concept of academic politeness and persuasiveness. English writers tend to use hedging devices more frequently (17.3%) than Serbian (9.5%), since in English it is considered too presumptuous to show explicitly one's authority. That is the reason for using less emphatic linguistic devices to persuade and argue in English, as opposed to Serbian (Blagojević, 2012: 1936–1937). As Connor (1996: 10) argues, not just the linguistic, but also the culturally-bound assumptions about the nature and the purposes of written texts can transfer from L1 to L2.

Considering a whole range of specific needs students have regarding the improvement of their writing skills, the approach to writing that is used in the courses *ILS 3* and *ILS 4* is a combination of a product, process and genre-based approach. The main focus, though, is on the process approach. The product-oriented approach to writing focuses on mechanical aspects of writing, in the first place on grammatical and syntactical structures. Nunan (1999: 272) states that the role of the teacher is to provide model language and guided exercises, and to correct errors when the final product is created. In the context of this particular study, this approach was used at the beginning of the course when the teacher had to determine the level of students' knowledge related to writing skills and when there was a need to revise some grammatical structures.

As opposed to the product-oriented approach, the process-oriented approach focuses more on the process the writer goes through, from brainstorming and generating ideas to revisions of the final version. In the classroom this translates into group brainstorming exercises, general discussions, and group planning activities to decide on the content of the piece of writing. Peer correction and group evaluation are also encouraged. According to Silva (1990: 15), "the process approach calls for providing a positive, encouraging, and collaborative workshop environment within which students, with ample time and minimal interference can work through their composing processes." Unfortunately, being faced with a whole range of course objectives, teachers usually cannot provide ample time in class. Yet, the focus on the process itself is still essential, as helping students handle different stages of the process can have a positive impact on their progress.

Finally, the genre-based approach focuses on the text as a way to communicate with readers. The aim is to teach learners how to "write something to achieve some purpose" (Hyland, 2003: 18). In this approach, students are instructed to take the overall social purposes of a text into account when composing a text. Specifically, in the given context, the genre-based approach was used when students had to learn the conventions of some specific text types, for example, writing motivational letters. Also, the task they got always included specific information regarding the prospective target readers, information they had to include, etc.

Due to EFL students' specific needs, using models to prompt students to use more complex structures and a specific organization turned out to be helpful as well. This becomes even more evident in situations in which the teacher's and students' expectations regarding the students' final written product do not match or in which the given feedback does not result in significant improvement considering either grammatical accuracy, the use of more complex grammatical structures or specific vocabulary, organization and/or content.

## The Role of Feedback

In order to achieve their different communicative goals and increase students' motivation in the EFL classroom, teachers have to provide a lot of feedback. Timely feedback seems to be essential for both students' motivation and consolidation of the language they have learnt. As much as it seems to be the pivotal element in the process of learning how to write, as Hyland and Hyland (2006: 83) claim, the effects and the role of feedback in the relevant literature and research are rather ambiguous and underused.

"Feedback should be an interactive part of the whole context of learning, helping to create a productive interpersonal relationship between the teacher and the individual students" (Hyland and Hyland, 2006: 86). Its functions range from praise and suggestion to error correction and criticism, yet there remains little agreement on what kind of marking is effective. For example, some authors (Fazio, 2001; Truscott, 1996; 2007) argue that corrective feedback is ineffective due to several reasons: it does not affect learner's ability to write accurately and it discourages students from using more complex grammatical structures or a wider vocabulary range for fear of making errors.

In response to students' products of writing, in the courses *ILS 3* and *ILS 4*, typically two types of feedback are given: direct and indirect, following the classification given in Ferris (2003: 162) and it is given in two forms, oral and written. Ferris (2003: 162) argues that indirect feedback, when the teacher does not provide the correct or preferable answers is preferable for EFL students, because it engages them in "guided learning" and affects progress much more than direct feedback, in which the teacher provides the correct form.

Oral feedback is typically given in class in form of a short summary focusing on some good points students made or on the typical errors. In the communicative approach to language learning this type of feedback is emphasized. However, it is not too detailed and its aim is to summarize the main points and raise awareness of most common errors. In addition to this, its aim is to develop students' metacognitive skills and their own ability to revise and proofread their own product of writing. More detailed oral feedback is given during the teacher's office hours, when he/she can discuss all the problematic aspects with the students individually.

The relevant literature is still inconclusive regarding the benefits of feedback based on error correction for students' writing skills development (Chandler, 2003; Truscott, 1996; 1999). However, as Hyland and Hyland (2006: 85) argue, "feedback alone will not be responsible for improvement in language accuracy, but it is likely to be one important factor." It seems that its significance is closely related to the fact that feedback provided in time represents a kind of formative assessment that has a crucial role in developing students' metacognitive skills as well as their internal motivation for their learning progress.

Black and Wiliam (1998: 140) define assessment broadly to include all activities that teachers and students undertake to get information that can be used diagnostically to alter teaching methods and learning. Under this definition, assessment encompasses teacher's observations, classroom discussion, and the analysis of students' work, including homework and tests. Assessment becomes formative when the information is used to adapt teaching methods and style and learning to meet students' needs. When teachers know their students' progress and level of attainment and when they can pinpoint students' areas of difficulties, they can use this information to make necessary changes in their approach: they can revise the lessons, use an alternative approach, provide more

time for practice, etc. All of these activities are aimed at improving students' level of attainment. In their research, Black and Wiliam (1998) have shown that formative assessment has the greatest effect on low-achieving students and students with learning disabilities.

### **Task-Based Approach**

In the courses *ILS 3* and *ILS4*, the teaching style is based both on content-based language learning and task-based instruction. The main idea behind task-based instruction is to involve students in an in-class activity that encourages comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language, focusing attention mainly on meaning (Nunan, 2004). According to Oxford (2001), tasks are defined as activities that can stand alone as fundamental units, and in task-based instruction, basic pair work and group work are often used to increase student interaction and collaboration.

While working towards autonomy in the foreign language, especially at the tertiary level, students should be offered a lot of scaffolding, as it affects language use and learning to a great extent. Vygotsky's (1978) concept of scaffolding draws on the socio-cultural theory, and as Ellis (2000: 194) argues, "this approach views language learning as socially constructed through interaction of one kind or another". In that context, tasks can be regarded as workplans that are tailored to the specific needs of each particular student, which is of utmost importance at any level of education. Ellis (2000: 195) defines a task as "a workplan that typically involves the following: (1) some input (i.e. information that learners are required to process and use); and (2) some instructions relating to what outcome the learners are supposed to achieve." As Min (2005: 294) has it, a task based on peer review will benefit students more "when partners have different areas of competence and interact positively in oral or written communication that includes questioning, providing elaborate responses and instructing." During that process, it seems that the development of writing skills can be facilitated by the active involvement of peers, especially when we consider some stages of the process of writing, such as drafting, planning or feedback (Ferris, 2003; Hyland, 2003).

Skehan (1998) adopts a so-called 'cognitive approach' to support his empirical investigations of tasks. In line with this approach, learners construct both an exemplar-based system and a rule-based system. According to Skehan (1998) the former is lexical in nature, containing separate lexical items and ready-made formulaic chunks of language easily accessible in given situations. The latter includes abstract representations of the underlying patterns of the language that require more processing, employed mostly in more controlled situations, when the focus is more on accuracy rather than fluency.

In this study, the focus will be on peer response as a collaborative task that can be used to increase students' metalinguistic awareness, their ability to identify and explain the nature of problems, mostly those related to content and organization, and their ability to provide constructive specific suggestions.

### **Research Methodology**

#### *The Aims of the Study*

The aim was to explore students' perceptions and preferences regarding feedback in order to determine how it affects their writing. The other aim was to explore the potential

of using collaborative task-based work in order to measure the amount, quality, relevance and adequacy of peer feedback. Basically the idea was to investigate the kind of revision the students engage in while working in pairs, as well as the strategies they use in this process.

### *Participants and procedure*

The participants in the study were 50 second-year undergraduate students majoring in English at the Department of English Studies, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. The participants in the study were 20-21 years old, 33 female and 17 male. Serbian was the mother tongue of 46 students, 3 students were native speakers of Hungarian and one of Slovak. The study lasted two semesters in the academic year 2014-2015 and took place in the courses *ILS 3* and *4*. Due to the fact that these courses are obligatory, all the students had to do the same tasks required by the course specification, so the data could not be compared between a control and test group.

Research data was collected through a questionnaire and students' feedback provided in collaborative tasks. The questionnaire consisted of five closed-ended questions which were designed on three to five extensions that measured the relative degree of importance of an item and the data obtained was analyzed by means of descriptive statistics based on the percentage share within the structures of the categories. The peer feedback was analysed in terms of accuracy (in terms of specific elements that it referred to: organization, content, coherence, correctness, relevance).

## **Research Results**

As previously mentioned, the first research question was aimed at discovering students' perceptions and preferences regarding feedback in general, as well as specific types of feedback. All the students were positive about the importance of the teacher's feedback for the development of their writing skills (100%), although they rated it differently.

Table 1. Students' evaluation of feedback in general

	The number of students (%)
extremely important	9
very important	68
quite important	17
somewhat important	6
unimportant	0

Taking into account the extent to which teacher's feedback in general affected their writing skills in English, 76% were positive about it, and 8% of the students thought it did not have a significant impact and 16% of them were neutral about this statement.

Table 2. The effect of teacher feedback on students' writing skills

	The number of students (%)
positive impact	76
no significant impact	8
N/A	16

The great majority of students preferred teacher to peer feedback (82% to 7%), though 11% had no opinion about this question. The students in general preferred direct corrective feedback (92 %) to indirect (8%) since they welcomed comments that require grammar accuracy and were more likely to revise their drafts upon receiving such comments.

Table 3. The preference for teacher or peer feedback

	The number of students (%)
teacher's feedback	82
peer feedback	7
N/A	11

This finding is in opposition to Ferris and Roberts's (2001: 166) statement based on several similar studies, in which students indicated that they preferred indirect feedback with error codes or labels attached over either direct teacher correction or errors being simply marked but not labelled. Generally, students prefer specific corrective feedback aimed locally (96%) to feedback that is indirect and aimed at global features such as ideas, content, style or organization. Paradoxical as it is, it is precisely the global aspects of written assignments that the students have most problems with at this level.

The other aim of the study was to evaluate peer feedback after revising collaboratively the motivational letter for an exchange programme students wrote individually. Basically they had to provide feedback for two letters, and they did this task in pairs. First they had to give indirect feedback focusing both on the global and local features of the letter and direct corrective feedback for the second letter, again focusing on both global and local features.

In another task, all the students were supposed to transform the teacher's indirect feedback into direct. The feedback was given in reference to another written assignment the students wrote during the course, a formal essay. To illustrate the assignment – if a specific word or phrase was underlined or marked using the marking system for editing and proof reading familiar to students (e.g. –, ~~~~~~, etc.), students had to provide specific corrective feedback, such as “a definite article is missing, or “S-V Agreement”, etc.).

After analyzing the feedback students provided and shared with their peers, it must be said that the students' feedback was quite elaborate and detailed and in most cases adequately targeted the problematic areas. While proofreading other students' work, they were quite capable of assessing the global features of a text and providing comments on this aspect of the written assignment, though this certainly was the most problematic issue when they themselves went through the revision process of their own written

products. When the comments they provided on their peers' assignments were compared to the teachers' comments, it turned out that there was a substantial coincidence between them (87.3%), which may imply that raising students' awareness of metalinguistic properties of a text may affect their proofreading and subsequently their writing skills.

## Discussion

The results of this study suggest several aspects that need to be taken into account while teaching and assessing writing skills. First of all, in reference to the micro-level of students' writing and the level of accuracy, it must be mentioned that despite the fact that most of the students who participated in the study had passed (successfully) the theoretical course in English grammar, they still had difficulties with language use in specific situations. The most problematic areas on the micro-level were closely related to the use of articles, sequence of tenses and prepositions, as well as word order in more complex structures.

In terms of vocabulary use, students generally had problems with collocations, semantic precision and the use of appropriate register. Specifically, they had a general tendency to use informal language and even slang in formal argumentative essays or formal letters, such as a motivational letter. It is interesting, though, that the errors they made related to the inappropriate use of registers decreased while they worked collaboratively. Observation of the process of writing indicated that collaborative discussions increased students' awareness of different stages of the very process of writing.

In that sense it seemed that they reminded each other to pay attention to the target readers of their product of writing, for example, which they otherwise tend to forget, and hence end up with an inappropriate register choice. Also, when the students had to mark and check their peers' written assignments, they were more aware of the text conventions, as well as the need to achieve cohesion and coherence, both at the level of paragraphs and the whole piece of writing. In that context, they were quite capable of proofreading written assignments and had fewer difficulties both with the macro and micro structure of the text when they discussed various aspects of it with their peers.

Additionally, it seems that they paid more attention to content with regard to developing ideas and arguments, something that they generally struggle with. Although they have a tendency to transfer elements of knowledge or perhaps even to translate from L1 to L2 while writing in L2 on their own, when faced with a collaborative task of proofreading they could more easily assume the role of a proficient L2 speaker. In that way, the transfer of L1 to L2 was kept under control and they displayed greater fluency in L2 as well as awareness of text conventions typical of L2.

The results of this study corroborate Silva's (1993) findings in terms of students' attitudes towards the revision of their own texts. Once they are over with writing, they usually revise their final written product only superficially, primarily focusing on structural and grammatical errors, and rarely on errors related to composition, argumentation or organisation. This has a wider implication for designing courses and creating syllabi, as more time should be devoted to practising revision and self-monitoring skills.

It should be pointed out that the results of the study that indicated better control of the L1 to L2 transfer either in writing or proofreading are not completely in accordance with the students' preferences regarding the type of work. Namely, even though many found that a collaborative approach to the given assignment could serve as an incentive for their motivation and level of accomplishment, there were still many students who preferred individual activities and refrained from being involved in reasoned discussions. Their arguments in support of this attitude were based on the fact that writing is by default a solitary activity, and for that reason, it was difficult to share other people's insights. This is to some extent culture-specific, as in the Serbian context, the majority of students are not used to sharing responsibilities in team work, and prefer working on their own.

Despite the fact that this study is small in terms of the number of participants and the scope, and although its reliability should be tested on a larger number of students and a wider range of activities, it is evident that the efficiency of both the teaching and learning styles in the classroom can be improved. Feedback is a case in point as it should be regarded as an incentive for students to raise their self confidence related to the use of language and editing skills.

Moreover, the findings of the study indicate that there is a need, at the tertiary level of education, to move away from assessment that is aimed exclusively at the final product. To some extent, assessment of the very process of writing, and not just of the final product, should be included in the marking scheme, as that would make students more aware of the necessity of going through all the stages of the writing process. The same applies to team and group work. Teachers need to raise students' awareness of the advantages of developing team work skills and collaboration among peers, as this is one of the essential work skills required by prospective employers. For that purpose the role of feedback is crucial, since students need to develop their own learning strategies not just for producing language and content in any form, but also for revision and self-monitoring. In that context, they do need feedback at the discourse level.

## Conclusion

This study was carried out so as to shed more light on the complexities related to providing feedback to EFL students in order to improve their writing skills. An attempt was made to explore the extent to which different types of feedback can affect the learning process. Also, one of the aims was to examine the effects of including peer feedback into the in-class activities in order to raise students' awareness regarding the importance of proofreading and revising their written assignments.

The results of the study indicate that corrective direct feedback was the preferred type of feedback, based on students' opinions in an evaluation questionnaire in this educational context. In this case, corrective feedback facilitated decreasing the number of errors related to form; however, more studies are needed, especially longitudinal ones, to investigate the long-term effects of corrective feedback on EFL students' writing skills.

Furthermore, incorporating proofreading and revision as a collaborative task as a part of in-class activities significantly affected students' readiness to take a proactive

approach to this process and made them more aware of the need to reanalyze not only the specific features of their written product, but the global features as well, specifically content, composition, organization, the development of paragraphs and line of argumentation. This finding is actually in line with Yates and Kenkel's (2002: 34) claim that teachers should tailor their feedback to the specific needs their students have at a specific level of attainment of the foreign language. Consequently, it would be very useful to integrate this process into the regular in-class activities, especially at the B2 to C2 levels of language proficiency. Collaborative tasks affected proofreading and revision activities in a positive way, despite the fact that generally, students find writing a typically individual task.

The findings indicate the need for redesigning syllabi and assessment techniques so as to put more focus on assessing the process, and not only the end product of writing. At the same time, developing teamwork skills and including more collaborative-based tasks can make students more resourceful and competent in developing their own learning and self-monitoring strategies.

## References

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, 7–74.
- Blagojević S. (2012). O nekim konceptima koji se različito koriste u multikulturnoj diskursnoj zajednici sa posebnim osvrtom na akademsko pisanje engleskih i srpskih autora. *Teme*, god. 364, br. 4, 1931–1943.
- Chandler, J. (2003). The Efficacy of Various Kinds of Error Correction for Improvement of the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 12, No. 3, 267–296.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division. Retrieved January 10, 2018 from World Wide Web: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Ellis, R. (2000). Task-based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*, Vol. 4, No. 3, 193–220.
- Fazio, L. L. (2001). The Effect of Corrections and Commentaries on the Journal Writing Accuracy of Minority- and Majority-language Students. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 10, No. 4, 235–249.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does it Need to Be? *Journal of Second Language Writing*, Vol. 10, No. 3, 161–184.
- Ferris, D. (2003). *Response to Student Writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Hyland, F. (2003). Focusing on Form: Student Engagement with Teacher Feedback. *System*, Vol. 31, No. 2, 217–230.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. *Language Teaching*, Vol. 39, No. 2, 83–1001.



- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Min, H. T. (2005). Training Students to Become Successful Peer Reviewers. *System*, Vol. 33, No. 2, 293–308.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, Vol. 4, No. 1, 18–20.
- Silva, T. (1990). Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL. In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp. 11–23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, Vol. 27, No. 4, 657–677.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, Vol. 46, No. 2, 327–369.
- Truscott, J. (1999). The Case for 'the Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes': A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 8, No. 2, 111–122.
- Truscott, J. (2007). The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 16, No. 4, 255–272.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yates, R. & Kenkel, J. (2002). Responding to Sentence Level Errors in Writing. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 11, No. 1, 29–47.

## ПОВРАТНИ КОМЕНТАРИ СТУДЕНАТА КАО МАТЕРИЈАЛ ЗА УЧЕЊЕ ЗАСНОВАНО НА КОНКРЕТНОМ ЗАДАТКУ РАДИ УНАПРЕЂИВАЊА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА

**Айсџпраќи** Писање на енглеском као страном језику представља једну од основних вештина за све оне који учествују у академском дискурсу. Потешкоће у вези са писањем са којима се сусрећу ученици су засноване на пресликавању језичких структура матерњег језика на страни, организацији текста и начину навођења аргумената. У контексту усвајања вештина адекватни и циљани повратни коментари наставника као и начин на који се исправљају грешке имају велики утицај на усавршавање вештине писања. Циљ ове студије случаја био је да се испитају ставови студента у вези са повратним коментарима да би се утврдило какав утицај они имају на писање студената на страном језику. Такође, циљ је био да се студенти кроз заједнички рад на анализи повратних коментара подстакну да унапреде своје вештине. У истраживању су коришћене квантитативне методе (дескриптивна статистичка метода) и квалитативне. Резултати истраживања показују да су позитивни

ставови према одређеној врсти повратних коментара наставника условљени културом као и да сарадња у току рада заснованом на задацима има позитиван утицај на усавршавање појединачних компетенција везаних за писање али и критичку анализу написаног. У складу са добијеним резултатима, у раду се предлаже укључивање оваквих активности у план и програм наставе у већој мери, као и унапређивање метода оцењивања тако да се подстакне саморегулисано учење код студената.

**Кључне речи:** *Енглески као страни језик, писање на страном језику, повратни коментари, учење засновано на задацима.*

## КОММЕНТАРИИ СТУДЕНТОВ КАК УЧЕБНИЙ МАТЕРИАЛ ОСНОВАННЫЙ НА КОНКРЕТНЫХ ЗАДАНИЯХ В ЦЕЛЯХ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ИЗУЧЕНИЕ СЛУЧАЯ

**Резюме** *Пользование английским языком как иностранным в письменном виде является одним из основных умений для всех, кто участвует в академическом дискурсе. Трудности в связи с письмом, с которыми сталкиваются учащиеся, основаны на влиянии языковых структур родного на иностранный язык, на организацию текста и способ аргументации. В контексте приобретения навыков, адекватные и целенаправленные комментарии преподавателя, а также способы исправления ошибок, оказывают существенное влияние на улучшение навыков письма. Цель данного исследования заключается в изучении отношения студентов к ответным комментариям и определения их влияния на приобретение навыков письма на иностранном языке. Кроме того, хотелось, таким образом в совместной работе побудить у учащихся желание улучшить свои навыки и умения. В исследовании использованы количественные (дескриптивный и статистический) и качественные методы. Результаты исследования показывают, что положительное отношение к определенному типу коммуникации с преподавателем обусловлено культурой, что сотрудничество в обучении, основанное на заданиях, оказывает положительное влияние на улучшение индивидуальных компетенций, связанных с обучением письму, а также и на критический анализ написанного. В соответствии с полученными результатами в статье рекомендуется включение такой деятельности в учебную программу и учебный план, а также улучшение методов оценки и поощрение саморегулируемого обучения среди учащихся.*

**Ключевые слова:** *английский язык как иностранный, обучение письму, комментарий, обучение на основе заданий.*

**Snežana M. Grbović<sup>1</sup>**

Faculty of Philosophy, University of Nikšić, Montenegro

**Marija Ž. Draganić**

The First Vocational High School, Nikšić, Montenegro

UDK-316.644-057.874:[371.3::91(497.16)

37.04-057.874(497.16)

DOI:10.5937/nasvas1703527G

Оригинални научни рад

HB год. LXVI 3/2017

## STUDENT-CENTERED FACTORS OF GEOGRAPHY TEACHING - FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

### **Abstract**

*The aim of this paper is to present a critical view of geography teaching from the aspect of student-centered teaching, as well as the approaches and arguments for introducing significant changes in the internal organization of geography teaching. The teaching of geography has been evaluated according to three groups of factors: the share of methods and forms of teaching and learning, the use of knowledge sources and the media as a knowledge source and work resource for students and teachers, and the process and purpose of evaluating student achievement. The research has been conducted on a sample of 541 second-grade students of Montenegrin high schools, and the instrument used in the research has been constructed according to the five-point Likert scale of attitudes. The research has shown that the teaching of geography in high schools, observed cumulatively according to the above group of factors, does not yet present student-centered teaching. It has also been shown that the examined factors of geography teaching reflect the factors of student-centered teaching, from the perspective of students. The theoretical aspect of this work and the results obtained by studying the attitudes of students should point out to teachers the necessity and significance of changes in the essential segments of geography teaching, and be useful to the education reform organizers who need information about changes in the process itself, thus directly assisting the implementation of the reform.*

**Keywords:** *geography teaching, learning, work methods, knowledge sources, achievement evaluation.*

### **Introduction**

General social changes, which occur both at the global and the local level, also entail changes in the education system. The response to these challenges should be changes as a continuous process, as opposed to frequent school reforms. The quality of education is increasingly being linked to the more active role of students in the education process. We can recognize numerous attempts to define such a student role in the paradigm of student-centered education based on active forms of learning.

It is evident that reform solutions for the education system in Montenegro aim at emulating the advanced education systems, at all levels of education. The education approach being promoted is the student-centered one, that is, an approach to learning compatible with the students' needs. Nevertheless, there is a lack of research dealing with

---

<sup>1</sup> E-mail: gsnezana@t-com.me

the students' perception of the school curriculum, and consequently a lack of research dealing with the students' perception of geography as a school subject.

We are developing an opinion according to which the essential change that should take place in our educational system is, indeed, focusing attention on the students themselves as responsible and proactive participants in the teaching process. Guided by such thinking, we have tried to highlight to what extent geography teaching in high schools, in terms of organization and practice, is focused on students, observed according to the selected teaching factors. In setting up this research, we have first of all taken into consideration the point that the methodics of geography teaching is not static but flexible and continues to develop in the light of new knowledge provided by contemporary teaching theory, scientific research, geographical science, and teaching practice. In designing the research, we have drawn on the relevant scientific approaches, as well as on our considerable pedagogical experience and insight into the issues investigated.

### **Student-centered Teaching – Characteristics**

Two didactic strategies are often mentioned and discussed in contemporary didactics: teacher-centered teaching and student-centered teaching. What exactly is student-centered teaching, and specifically, in this context, the teaching of geography?

Teaching in general and student-centered geography teaching has the characteristics of a successful, quality, contemporary teaching. Nowadays, "successful teaching is seen as teaching with an increasing degree of autonomy in the process of acquiring knowledge, with the teaching function increasingly being transmitted to the impersonal media that become the main carriers of teaching content, while teachers are organizers of the teaching process and instructors in the process of students' independent acquisition of knowledge" (Španović, 2005: 181). In high-quality teaching, the student is the focus of interest and, as Stevanović claims, "students are not only the recipient of teaching, but also its goal. They create and consume it according to their (critical) needs and possibilities. The aim is to achieve the self-realization of students" (Stevanović, 2002: 30).

Contemporary teaching is also seen as a concept abandoning verbalism, in order to focus the entire teaching process on the student, who is the subject of the educational process, by applying various teaching methods stimulating students to work actively, think critically and creatively, solve problems and use knowledge in new situations (Timberlake, 2009; Woodlief, 2007). Thus, the emphasis is on the activities of students to such an extent that scientific approaches indicate that in teaching which could be denoted by the student-centered teaching syntagm, students should be more active than the teacher (Matijević & Radovanović, 2011).

Therefore, student-centered teaching insists on the active participation of students in the teaching process, that is, on active learning. And active learning, according to Kyriacou, "consists of activities in which students are provided with a high degree of autonomy and oversight of the organization, course and direction of activities" (Kyriacou, 1995: 56). Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett & Norman (2010) see active learning as a process leading up to changes arising as a result of students' experience and increasing the potential for improving activities and future learning. Prince (2004) himself sees student activity

and engagement in the learning process as key elements of active learning. Palincsar & Klenk (1992) hold the view that organized active learning results from the students' purposeful, self-regulated and active engagement, encompassing the development of students' learning competences during the teaching process. Obviously, emphasis is increasingly being placed on the development of general learning strategies, development of students' ability to direct the learning process themselves, to self-evaluate and be aware of their own learning activities. Focusing on various aspects and strategies of learning, as observed by Azevedo & Hadwin (2005) is significant mainly in order to develop meta-cognitive awareness and self-regulated learning. Self-regulation of learning is seen as a process where students actively participate in learning, they can monitor, control and regulate certain aspects of their knowledge, motivation and behavior (Pintrich, 2004). Participants themselves set goals or standards of comparison in order to follow their own progress, and all these activities are mediated by students' personal characteristics and the characteristics of the learning context. Apart from what has already been stated, the "subject role of students is achieved through the application of different media, using various sources of knowledge and applying innovative forms of work" (Živković & Jovanović, 2006: 250).

Student-centered teaching also presupposes a shift from a traditional approach to evaluating student achievements. In this context, Sertić & Haler (2012) point to the value of formative evaluation and self-evaluation while positioning students at the center of the educational process. Furthermore, formative evaluation and self-evaluation of each student is also advocated by Kyriacou (2001). He thinks that evaluation should be carried out continually, and that the planning of student achievement does not tell us what teachers are supposed to do while teaching, but is focused on students and their activities. Similar views are developed by Sadler (1989). He thinks that students can achieve their learning goal if they understand it and if they can assess what they need to do in order to achieve it, meaning that self-evaluation is a prerequisite of learning.

The aforementioned approaches share the view that students ought to be active participants in their own learning, where the learning itself is seen as an active, constructive, self-regulated process. Such processes require not only the existing, but a new role for teachers, which seems to be best manifested in the educational slogan of Marie Montessori – *help me to do it myself*.

### **Student-centered Teaching in Geography Teaching**

Geography has a significant place in the education of students. Geographic knowledge is the basis for understanding relationships in a complex geographical area. Geography, as a science-teaching discipline, has a unique subject of study, the geographical environment. More precisely, by studying the elements of the geographical environment, their mutual relationships and conditionality, geography has a wide range of diverse topics at its disposal. Global challenges such as climate change, natural disasters, food safety, nutrition, urbanization, overpopulation, energy security, and others have in their essence a geographical dimension and are in themselves predetermined topics in geography teaching.

“In Montenegro, which in 1991 has decided to develop on a healthy ecological basis, geographic knowledge has special weight and pragmatic value” (Bakić, 1993: 53). During their first and second year, high school students in Montenegro, in line with the goals and outcomes of the subject program for geography<sup>2</sup>, as well as through the realization of inter-subject areas<sup>3</sup>, have the opportunity to significantly expand their knowledge and critically reflect on many geographical topics. Precisely by realizing the aims of inter-subject topics, those of the subject program can be actualized and thus made more familiar and attractive for students. The aim of teaching geography is to enable students to solve problems and tasks in new and unfamiliar situations, but also to express and explain their opinions and discuss them with others, as well as to get to know and understand geographical objects, phenomena, processes and laws in space, and their cause-and-effect connections and relationships (Dragović, 2012). In order to respond to such objectives, a major challenge for geography teachers is the selection and integration of teaching methods and forms of work that support a high level of students’ control over the learning process.

Didactic literature specifically advocates views that it is quite superfluous to explain the need for various teaching methods, since different teaching goals, numerous learning prerequisites and the scope of students’ interests, can only be addressed by a variety of methods (Meyer, 2005). Milić & Gazivoda (2015) demonstrate that by applying various teaching methods and forms of teaching work, preconditions are created for various student activities and their mutual cooperation, either by working in pairs, small or large groups, or through individual work.

Among various teaching methods, our attention in this research has been focused on those presupposing an active role for students in the learning process, in accordance with the aforementioned theoretical views. In this paper we do not directly study the application of the forms of teaching work, but we do this indirectly by researching the application of methods that in themselves include adequate forms of teaching.

The goals in geography teaching can certainly not be achieved only by lecturing, regardless of teachers’ creativity in this part. We agree that traditional methods of teaching in geography are sometimes advantageous and very efficient, especially for learning geographical basics and principles, as well as higher level concepts. However, in order for students to apply the acquired knowledge, it is necessary to develop pedagogical-didactic scenarios that include collaborative, experiential and situational learning. Such scenarios

2 Geography is a compulsory subject in the first and second grade of high schools. The first grade syllabus includes topics from general geography, and in the second grade the content is related to the topics: Montenegro, the countries of the Western Balkans and the basics of geography of the world.

3 In March 2015, the National Council for Education has established Inter-subject areas in the subject programs for general gymnasiums. With full respect for international strategic documents, and in accordance with Montenegrin priorities, traditions and commitments, the eight inter-subject areas have been defined, as follows: Climate change, Green economy, Environmental protection, Valuation and spatial planning – sustainable cities and settlements, Biodiversity, Health education, Education on Human Rights and Entrepreneurial Learning; Inter-subject areas/topics are mandatory in all subjects and teachers are obliged to implement them. Education through inter-subject areas requires a reorientation from providing knowledge to problem-solving and identifying possible solutions. That is why education retains its traditional focus on individual subjects, and at the same time opens the door to a multidisciplinary and interdisciplinary study of real-life situations.

will respond to the methodological specificities of both physical geographic and societal geographic topics, as well as regional geographic, general geographic and cartographic topics, and methodical specificities of topics on environmental protection, particularly insisted on by contemporary geography teaching.

Since the essence of geography teaching is research and problem solving, fieldwork and project teaching, based on active learning foundations, are irreplaceable methods and forms of work for students and teachers. Field teaching basically represents the integration of students' theoretical knowledge, physically experienced examples of phenomena and processes in the field, as well as concrete fieldwork skills. (Matas, 1996). In the context of fieldwork importance in geography teaching, Brazda (1985) considers that whenever possible, and wherever possible, basic geographical knowledge should be acquired through direct teaching in the field. Fieldwork is "the work that places students in the foreground, they progressively become more independent, their thinking, research, conclusions are encouraged. In the basis of fieldwork lies the idea or project that is being set up for research" (Živković & Jovanović, 2016: 215).

As for projects, represent a form of particularly intensive and comprehensive learning, which often includes field observations. In geography teaching there is a wide range of possibilities for applying project-based learning, involving students in individual or group-organized projects. Matijević & Radovanović (2011) believe that project teaching should be organized in order to achieve those learning objectives that cannot be achieved by other teaching strategies and methods, such as collaborative and entrepreneurial competencies, independence, innovation, teamwork, and so on. They point out that this is achieved by involving students in various activities such as practical, sensory, expressive, intellectual, creative, and others. Working directly with teachers, through the realization of various forms of professional development, we insist precisely on project-based learning. The reasoning behind this is the understanding that problem-based learning is a potent learning method, especially when it comes to projects requiring task solutions (Ivić et al., 2003). The authors point out that while working on a problem, students practice important intellectual skills and competences: they ask questions, discuss various ideas, negotiate possible answers, predict plausible outcomes, outline research plans, select, collect, analyze collected data and interpret them, make decisions, draw conclusions, design a way of presenting information, write reports about project work and results, explain to others and use arguments to support the applied procedure and findings. The goal of problem-based learning is for students to make hypotheses which can help them reach a solution to the problem, and then learn to reassess facts themselves, discover new ones and create contexts necessary for finding the best problem solutions (Tan, 2009). In this way, Tan further explains, students create the possibility of organizing their own learning, that is, efficient time and information management while learning independently, these also being features of learning competency.

In geography teaching, a problem has the form of a theoretical question and/or practical task requiring a solution. A problem is also understood as a situation in which, based on the fact that certain elements are known, others should be detected or identified and determined (Đere, 1982). The teaching of geography abounds in problems arising from the logic and structure of geographic contents, or geographic topics. We also point out

the importance of engaging students in initiating certain activities within a project as well as in choosing an appealing content for their project topics. According to Milić & Gazivoda (2015), this can be achieved by offering students a selection consisting of an event, a person, a text in which they want to invest additional work, or a series of activities to determine the existing knowledge within a particular topic. They also note that most of the tasks required from students are not necessarily to be done in the same way, but should encourage divergent ways of thinking that will develop a sense of self-confidence in students. All this is aimed at boosting motivation for participation in project work, which should ultimately lead to the expected result.

Encouraging critical thinking among students is one of the goals we aim for in our educational system. However, we think that there is a significant gap between educational practice and educational ideals, such as critical thinking. Critical thinking methods have wide application in geography teaching, but it can also be said that all activities within this research significantly encourage critical thinking. In this research, we wanted to find out at what level *the debate*, as one of the methods of critical thinking, is applied in the teaching of geography, in view of the importance of this method in encouraging critical thinking, and to obtain feedback from schools about positive outcomes in the application of this method. In order to effectively utilize critical thinking, Steel, Meredith and Temple (2001) think that students must develop self-confidence and awareness of the value of their thoughts and ideas, and actively engage in the learning process, but also be able to listen to diverse opinions and be prepared to express their judgment. The debate virtually unites all the above components for the development of critical thinking among students.

Guided by thoughts on the significance of experiential learning, in this research we have also focused our attention on methods that encourage and facilitate experiential learning: case study, simulation, role playing. According to Kolb (1984), experience is precisely what matters and what future generations need to adopt. He thinks that theorizing without experience makes no sense, and that learning itself is actually a process in which knowledge is created through the transformation of experience.

For the abovementioned methods we have also decided to use our very positive experience in working with geography teachers within the frameworks of attended seminars, where these methods have been practically simulated.

The case study, as a teaching concept, aims to teach students to solve problems and think. In order to make a topic or a study more relevant, it is desirable to connect it to a specific life situation. Such concept studies also imply the need to involve students in further research, as well as in a constructive discussion of opposing attitudes. They also encourage students to delve deeper both into the character and the problem at hand, and they encourage discussion. It is evident that in this process essential activities are those of students, aiming not only at acquiring knowledge, but even more importantly, at acquiring the ability of problem solving. In role playing, students learn by working, imitating, through observation and feedback, through analysis and conceptualization (Mattes, 2007). Such activities may be an incentive for students to participate in teaching. In a situation where students assume a role assigned to them, they take over the thinking, feeling, and behavior of someone else thus learning through their own experience.

Of high didactic value in geography teaching are online simulations that represent a form of research-focused learning and teaching. Geographical phenomena and processes,



due to their nature, cannot be directly observed by students in the field, so this enables them to visualize these. Visualization is very important in the teaching of geography primarily because of the possibility for a student to obtain a logical experience of individual relationships in the observed phenomenon (Živković et al. 2015).

Apart from the above, successful realization of geography teaching, with students as active participants, presupposes the use and application of various sources of knowledge and media as a knowledge source and work resource for students and teachers. Learning from different sources is very important for active knowledge acquisition. By using different knowledge sources, students acquire new knowledge, learn and get used to recognizing that which is significant and connecting it to other significant items.

An unavoidable element of the teaching process in geography in high school is certainly the textbook. The general perception of the importance of textbooks as a source of knowledge in the teaching of geography is shaped by the fact that content that cover social geography topics become obsolete in a relatively short period of time, but also within the framework of the study of physical geography topics, new knowledge is obtained on scientific approaches to certain phenomena or processes, requiring new sources. In addition, it is a well known fact that a textbook as a work of authorship inevitably offers a limited view of the topic it deals with, and being written in the language and style of the author, may not be to all students' liking.

In Montenegro, we do not have clear feedback, based on relevant analyses, on how much geography textbooks are in line with what contemporary teaching should be, namely, a student-centered process focused on capacitating students for lifelong learning. It is emphasized that "nowadays we need textbooks enabling more efficient learning, especially regarding students' independent, self-directed and research-oriented learning" (Mikanović, 2009: 137). Our view is that the existing textbook is largely not a medium that can motivate students to learn independently, solve problems, think divergently, and relate scientific theories to practical situations, and that stimulates research and metacognition.

For the teaching of geography, it is of particular importance to encourage students to use scientific-popular literature, in an effort to bring the achievements of geographical science, which are evident in almost all of its spheres, to students. Such contents are an incentive both for the enrichment of student knowledge and for a new understanding of already adopted geographical concepts, as well as for the introduction of students to the sphere of research and new knowledge that can be successfully incorporated in the teaching process. In this aspect, contemporary media, or the use of ICT in teaching, provide significant support to students and teachers. Namely, e-learning, or the teaching of geography with the help of information and communication technologies, brings about significant changes in the processes of learning and teaching, but subject to their critical application. "Students increasingly learn independently, research, discover, thus reducing the lecturing role of teachers" (Vilotijević, 2007: 406). Thus, new possibilities arise for active learning, where students as researchers take responsibility for their own learning. In this way, the feeling of accomplishment is increased, enhancing self-respect, competence and development of positive attitudes of students towards learning and school.

Contemporary geography teaching puts a special emphasis on the use of the Geographic Information System (GIS). The geographic information system has emerged in

response to the need to be more precise in examining phenomena and processes in the geosystem in which the complexity of events and the need for their control and management are growing. In the teaching of geography, GIS supports the existing geographical skills that students are expected to adopt at a certain educational level. They further point out that “the introduction of GIS technology into the geographic curriculum represents a major step forward in creating a new dimension of basic geographic knowledge and skills” (Živković i sar., 2015: 194). Today’s students, the so-called *net generations* possess significant IT knowledge, which ought to be utilized from the aspect of geography teaching. The key role in the application of GIS in teaching belongs of course to the teachers, who need to be well acquainted with the principles of GIS and enable an environment in which students can express their various abilities, and in a suitable way develop an analytical approach, a sense of spatial relations, familiarize themselves with the environment, learn how to create maps, etc.

It is the original reality – the field, which is the source and valuable potential of geographic education. It is at the same time an approach and a source of learning. It enriches students’ knowledge via a diversity of ideas and content.

There are not many countries such as Montenegro, which in a relatively small area possesses a rich and varied natural and cultural heritage, as a consequence of its geographical position, configuration, turbulent history, influence of different civilizations and cultures, migration and other mergers and permeations, and as such is an inexhaustible resource in geographic education, a space that motivates students to research activities.

In addition to the above, student-centered teaching implies adequate positioning of student achievement evaluation. Grading is a very important educational issue and one of the key aspects of the teaching and learning process. There is increasing insistence on the paradigm viewing grading as a part of the learning process. It is pointed out that the purpose of grading is to enhance understanding of the learning process of students, and learning itself is understood as a construction or co-construction of knowledge (Hargreaves, 2005). In the context of evaluation, particular emphasis is put on the value of formative evaluation (Goh & Matthews, 2012; Moss & Brookhart, 2009) in positioning students at the heart of the educational process, and in this context, the foremost place is given to the role of self-evaluation, i.e. the evaluation of one’s own achievements, as an evaluation process encouraging the development of students’ self-confidence and increasing their motivation for learning. Thus, the emphasis is on formative evaluation with constructive feedback. Kyriacou (1995) advocates giving constructive feedback to students as a support and an incentive for progress. According to him, such feedback informs the students that their work is being followed and that the teacher cares about their progress. Therefore, good feedback, according to him, presents an incentive to the student’s motivation and dedication. Brookhart (2008) also believes that feedback is effective if students learn, are motivated to learn, believe that they can learn, and want to learn, and in such a situation, the class becomes a place where feedback is valuable and productive. This kind of thinking leads to the conclusion that feedback, in order to fulfill its function in a student’s progress, must be well balanced and adjusted to each individual student.

It is our opinion that in practice, the evaluation of achievements in geography is often reduced to grading, that is, the evaluation of the lessons learned, as opposed to

encouraging efficient learning. Grading itself, as Weimer (2002) sees it, promotes superficial learning, develops extrinsic motivation and discourages students in developing self-evaluation skills and evaluating their peers. He suggests as useful for teachers to provide more feedback to students, to write constructive comments on how to learn better or how to improve their performance. He also believes that the activities of self-evaluation and peer evaluation help develop independence and autonomy.

### **Research Methodology**

The aim of this research has been to estimate to what extent geography teaching in Montenegrin high school education is student-centered, using a cumulative assessment of the share of investigated factors.

In line with this goal, our task was to examine the key areas of teaching, according to three groups of factors: methods and forms of teaching and learning, knowledge sources and the media as a knowledge source and/or work resource for students and teachers, and the process and purpose of evaluating student achievements.

In accordance with the goal set and its associated operational tasks, we have formed a key hypothesis as a starting point for our survey: We assume that the teaching of geography in Montenegrin high schools is not student-centered to any significant extent, as observed through the share of investigated teaching factors. From the given general, key hypothesis, we have derived the following specified and more concrete hypotheses:

- We assume that the teaching of geography, as observed through the share of teaching and learning methods and forms is not student-centered to any significant extent.
- We assume that the teaching of geography, according to the structure of knowledge sources and the use of media as a knowledge source and/or work resources for students and teachers, is not student-centered to any significant extent.
- We assume that the process and purpose of evaluating student achievements does not correspond with student-centered teaching to any significant extent.

A deliberate sample of respondents was selected, consisting of second-year high-school students who are completing their compulsory geographical high-school education. The research has included four high schools in Montenegro, from all three regions, north, central and south Montenegro.

At the beginning of the survey, the sample consisted of 600 respondents; out of the 600 questionnaires, 59 were inadequately filled in. Thus, a sample of 541 students was formed.

For the purpose of this research, a survey questionnaire was designed to assess students' attitudes. Students were asked to evaluate 15 claims on a 5-degree Likert type scale. Students were expected to indicate one of the five responses on the Likert scale in terms of their agreement or disagreement with the claims, and the offered answers read: I strongly agree, I somewhat agree, I do not know/I do not have a stance, I somewhat disagree, I strongly disagree. Students had the option to complete the offered scale,

and to add statements reflecting their needs in relation to geography teaching within the three groups of factors observed. The research was anonymous and was conducted during May-June 2017.

The obtained data were to be systematized, quantitatively processed, and then interpreted qualitatively. In this research, we remain deprived of comparative analyses, since in Montenegro there have been practically no studies in the subject of geography teaching, so the results of the conducted research could not be compared with any previous results. We have tried, based on the collected data as well as on theoretical and empirical research directly and/or indirectly related to the topic of this research, to derive realistic assessments, to indicate the significance of the factors investigated, from the aspect of teaching and learning organization, and to outline directions for further research.

## Results and Discussion

The agreement of respondents with statements relating to the application of methods and forms of teaching and learning is shown graphically in Chart 1. With the statement "high-school geography teaching is teaching where special attention is paid to organized, field learning", fewer than 20% of students agree strongly or somewhat, while 69% strongly or somewhat do not agree with this statement. About 11% of students do not know/do not have a stance. The research has further shown that about 30% of students strongly or somewhat agree with the statement "high-school geography teaching is teaching where students are also taught through participation in various individual and group projects", but also that 47.7% of students strongly or somewhat disagree with this statement. As many as 22% of students do not know/do not have a stance. The results have also shown that a large number of students, over 73% of them (strongly or somewhat) disagree with the statement "high-school geography teaching is teaching where students are also taught using case study, role playing, online simulation". Approximately 17.5% of students agree (strongly or somewhat) with this statement, while around 12% do not know/do not have a stance. About 29% of students (strongly or somewhat) agree with the statement "high-school geography teaching is teaching where debates on current geographic topics are organized", while as many as 60% of students (strongly or somewhat) disagree with this statement. About 11% of students do not know/do not have a stance.

The research has also shown that around 50% of students (strongly or somewhat) agree with the statement "high-school geography teaching is teaching where teachers' lectures are not the dominant method of instruction", 16% of students do not know/do not have a stance, while 33% of students disagree (strongly or somewhat) with this statement.

The results of our research have shown that the teaching method or teaching through lectures is not the dominant method of learning, but also that there is a considerable lack of methods, and thus of the forms of teaching and learning that place the student in the position of an active, interested subject in the learning process.

Apart from the already mentioned positive aspects, the significance of active involvement of students in the learning process is confirmed by a number of relevant studies. Active learning results in a greater conceptual understanding on the part of students (Knight & Wood, 2005), as opposed to when the position of students during the teaching process is passive.

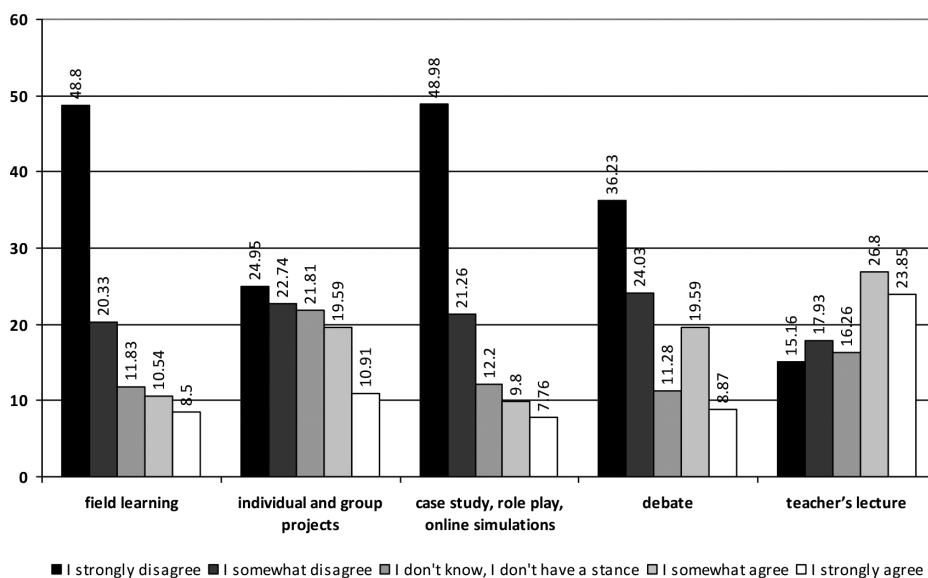


Chart 1. Proportionate distribution of students' responses regarding the application of methods and forms of teaching and learning

It has also been found that active involvement of students in the process of learning enables students to engage in motivating, meaningful and self-regulated learning, resulting in the development of higher-level thinking skills, such as comparing, analyzing, synthesizing, evaluating and creating (Bonwell & Eison, 1991). Furthermore, studies show that knowledge is more active and useful when it is acquired by problem solving, rather than as factual knowledge (Lockhart et al., 1988). Students prefer project assignments to common school tasks (Abbitt & Ophus, 2008), because these allow them to work in groups with others and to learn how to cooperate better with each other (Milson, 2002). For their part, tasks requiring cooperative learning are a good opportunity for the development of interpersonal competencies, and numerous studies have shown that cooperative learning leads to better student results and achievements (Johnson & Johnson, 2009, Antić, 2010). Kalem & Fer (2003), exploring the effects of active learning strategies on student understanding of the learning process, teaching, communication, and learning environments, establish their positive effect on all of these components. Hanson & Sinclair (2008) state that active learning strategies help students develop a more profound understanding of theoretical concepts that are thus more closely related to practical experience and contribute to the development of skills in problem solving and the development of skills and disposition for participation in collaborative problem research.

There is a relatively large percentage of students who do not have a stance regarding certain statements, and this may be due to the fact that such teaching methods are not represented in geography teaching or that this percentage of students is not included in such learning activities.

Respondents' agreement with claims related to knowledge sources and the use of the media as a knowledge source and work resource for teachers and students is shown in Chart 2. The statement "high-school geography teaching is teaching where textbooks are not the only source of information" has an agreement rate of approximately 59% (strongly or somewhat agree), a disagreement rate of 32% (strongly or somewhat disagree), while about 9% students do not know/do not have a stance. Approximately 36% of students agree (strongly or somewhat) that "high-school geography teaching is teaching where scientific-popular literature is used", 46% disagree with this statement (strongly or somewhat), and 18% of students declare that they do not know/do not have a stance. With the statement "high-school geography teaching is teaching where modern media (e-learning) are used", approximately 29% of students agree (strongly or somewhat). About 55% of students disagree (strongly or somewhat) with this statement, and just over 16% of students do not know/do not have a stance. The results have also shown that about 12% of students (strongly or somewhat) agree with the statement that "high-school geography teaching is teaching where Geographic Information System has significant application", 65% of students (strongly or somewhat) disagree, and 22% of students declare that they do not know/do not have a stance. About 26% of students (strongly or somewhat) agree that "high-school geography teaching is teaching where original reality – the field, is an important learning resource, a source of information", 56% of students disagree with the statement (strongly or somewhat), 18% of students do not know/do not have a stance.

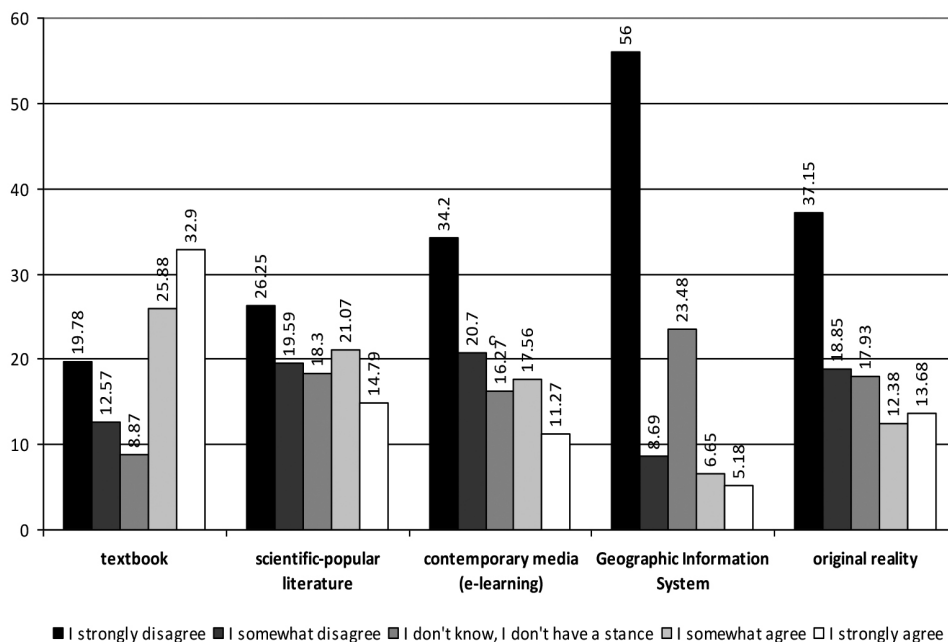


Chart 2. Proportionate distribution of students' responses regarding the use of knowledge sources and the media as knowledge source and work resource

One way to make teaching and learning activities more interesting to the participants, and thus more efficient, relates to applying learning from various sources. In contemporarily organized teaching, there is a wide range of possibilities for learning from various, or based on various knowledge sources. Antonijević & Vujisić Živković (2015) believe that when students are enabled to learn about particular programs, within the teaching concepts, from various sources, this basically means that students are given an opportunity to learn from a source most suitable for them, in a way most convenient and preferred by them for their learning activities. The results have shown that the teaching of geography, in terms of the structure of sources of knowledge and the use of media as a knowledge source and/or work resource for students and teachers, does not correspond with student-centered teaching to any significant extent. Textbooks, according to the estimation of the majority of students, are not the only source of information in geography teaching, which is a positive fact from the point of view of student-centered teaching. However, it has also become apparent that in the teaching of geography there is a notable lack in the use of modern media as a knowledge source and work resource for faster, more diverse and more efficient way of learning. This is also an obstacle for a more active student position, greater motivation for learning, and the creative and effective use of such knowledge.

It is important to point out that the results in this part of the research have shown that primary sources of knowledge, such as the natural and social environment (local educational resources, people, places and things), which also represent the most appropriate sources of knowledge in geography lessons, are lacking to a significant extent. "Unlike other media, the 'real' objects have an 'aura' of authenticity, originality and reality, which can be much more fascinating for students than other resources" (Koren, 2013: 131).

Introducing new technologies in the teaching process enables students to actively search for information. Students learn by interacting with information and by utilizing it. Traditional learning and teaching forms are replaced by research and problem-based methods, thus putting the student in the position of an independent researcher and information user actively involved in the process of searching for information. This also means that the ability to consciously, thoughtfully and meaningfully interact with the information becomes a framework within which learning takes place (Špiranec & Banek Zorica, 2010).

Respondents' degree of agreement with claims related to the process and purpose of evaluating student achievements is shown in Chart 3. That „high-school geography teaching is teaching where the purpose of evaluation/grading is to stimulate success, development and progress” is a statement that about 43% of students agree (strongly or somewhat) with, about 18% of students do not know or do not have a stance, while just over 38% of students disagree (strongly or somewhat). Around 49% of students agree (strongly or somewhat) that “high-school geography teaching is teaching where students are evaluated according to their achievements”, while approximately 36% of students disagree (strongly or somewhat) with this statement and about 15% of them do not know/do not have a stance. With the statement “high-school geography teaching is teaching where students receive timely constructive feedback – how to learn better and/or how to improve the efficiency of learning”, approximately 36% of students agree (strongly or somewhat), while about 43% of students disagree with this statement (strongly or somewhat) and about 20% of students do not know/do not have a stance. Approximately 35%

of students (strongly or somewhat) agree with the statement “high-school geography teaching is teaching where students also evaluate their own work and the results of their learning”, about 45% disagree with this statement (strongly or somewhat) and slightly over 18% do not know/do not have a stance. With the statement “high-school geography teaching is teaching where students participate in evaluating their classmates’ work”, approximately 31% of students agree (strongly or somewhat), more than 53% of students disagree with this statement (strongly or somewhat), while about 16% of students do not know/do not have a stance.

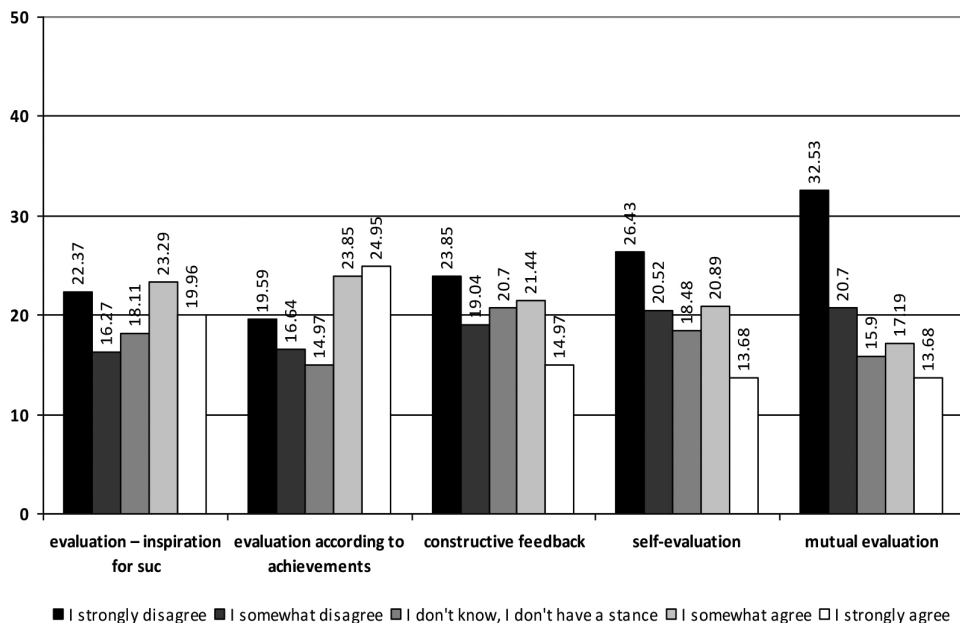


Chart 3. Proportionate distribution of students' responses regarding the process and purpose of evaluating student achievements

As we can see from students' evaluation, the process and purpose of evaluating student achievements, observed within the framework of the investigated factors, do not correspond with student-centered teaching to any significant extent. This is particularly noticeable regarding self-evaluation and peer evaluation, and also constructive feedback. When the focus is on students, teachers use strategies of formative evaluation before and during teaching, bearing in mind the progress of every single student.

Studies carried out by Paris and Winograd (1999) indicate that self-evaluation results in more profound understanding of learning. It has been shown that periodical self-evaluation of the process and outcome of learning improves monitoring of one's own progress, stimulates corrective strategies and promotes the feeling of self-efficiency. In this context, it is emphasized that by analyzing individual styles and strategies of learning and by comparing them with other strategies, individual awareness of various learning techniques is



enhanced. In line with this, it is pointed out that connecting self-evaluation with external standards can assist students in regulating their own activity while striving for the desired goals (Paris & Paris, 2001).

The importance of constructive feedback is particularly advocated and it is emphasized that teachers should provide continuous feedback with special attention paid to the level of goal achievement, review of knowledge and skills improvement, and efficiency of strategies utilized. Corrective feedback information is also important in helping students realize their mistakes and how to correct problems (Ley & Young, 2001). Thus, self-evaluation for learning and as learning has formative characteristics and provides information to adjust teaching to student activities. It describes the needs for future learning, suggests corrections in learning, and is continuous.

The results of the research have shown that from the students' point of view, evaluation of what has been learned, summative in itself, truly presents an incentive for success. However, one should bear in mind the lacks of evaluating what has been learned, reflected primarily in delayed and very brief feedback.

The significant percentage of students who have no stance regarding the above statements is debatable, and can be linked to a low level of critical thinking, irresponsibility and lack of interest on the part of students, because this is something that is not directly evaluated.

The choice of investigated factors in student-centered geography teaching has been justified by students' responses. Namely, the questionnaire with the tested claims has been left open, thus giving the students the opportunity to supplement the claims, that is, the missing factors, which reflect their needs in geographic education. The survey questionnaire has not been supplemented by any new claims or factors, which allows us to conclude that the researched factors of teaching reflect the factors of student-centered teaching from the perspective of students.

## Conclusions

Based on the positive characteristics and effects of student-centered teaching discussed in this work, one can conclude how essential the need for their application in the teaching of geography is. It has undoubtedly been confirmed that student-centered teaching expands the concept of education beyond the acquisition of skills and information, and emphasizes the importance of learning in various contexts necessary for later application.

The results of the conducted research indicate that the teaching of geography observed within the frames of the investigated factors, is not significantly student-centered. Methods and forms of teaching and learning which focus primarily on what the students do in the teaching process or how they learn, and which have been the subject of this research, are not present in the teaching of geography to any significant extent. Various sources of knowledge and the media as a knowledge source and/or work resource for students and teachers, which have been the subject of the research, are not recognizable in the teaching of geography to any significant extent. In particular, there is no active

learning on environmental sources, nor with the use of modern information communication technology. Also, the process of evaluating pupil achievements in the area of student responsibility (in the process of self-evaluation), a feature which could ultimately result in better quality of student-centered teaching, is lacking in direction. The research also points to a poor level of attention focused on the needs of students for advancement (constructive feedback).

We consider it necessary to emphasize that the conducted research has noticeable limitations. Namely, the obtained data have been processed cumulatively and thus the results cannot be generally applied to all schools and all students, or all classes. On the other hand, it should be taken into account that this is a relatively large sample of respondents, and that the survey has included the high schools in Montenegro with the largest number of students. Therefore, regardless of the abovementioned methodological disadvantage of the research, the results obtained provide important insights, open up the possibilities of argumentative debate on the quality of geography teaching in high school education and the space for planning the improvement of work with students, representing a good starting point for further research in the field of teaching/learning geography.

Namely, this analysis of students' experience regarding the teaching and learning of geography can be very efficiently used in the process of self-evaluation and evaluation of geography teaching. The investigated factors represent a good diagnostic tool for assessing and improving the current situation, especially when considering the fact that they are in accordance with the needs of students in their geographic education.

Insufficient insistence on the investigated factors in the teaching of geography opens up perspectives for further research in this field, above all: a more profound and precise examination of the investigated factors from the aspect of practical application; including the perspectives of teachers themselves in future research; levels of teachers' capacities for student-centered teaching; obstacles that impede or might impede teachers in organizing student-centered teaching; possibilities for overcoming obstacles (input for changes in professional specialization and the professional development of teachers).

## References

- Abbitt, J. & Ophus, J. (2008). What we Know about the Impacts of WebQuests: A Review of Research. *AACE Journal*, Vol. 16, No. 4, 441-456.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: 7 Research-based Principles for Smart Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Antonijević, R. i Vujisić Živković, N. (2015). Unapređenje obrazovnog postignuća. U E. Hebib, B. Bodroški Spariosu & A. Ilić Rajković (ur.), *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (str. 67-78). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Azevedo, R. & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding Self-regulated Learning and Metacognition – Implications for the Design of Computer-based Scaffolds. *Instructional Science*, Vol. 33, No. 5-6, 367-379.

- Bakić, R. (1993). Nastava geografije u srednjim školama Crne Gore. U B. Jaćimović i S. M. Stanković (ur.), *Zbornik radova* 42 (str. 52-57). Beograd: Geografski fakultet i Prirodno matematički fakultet.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Brookhart, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brazda, M. (1985.). *Terenski rad i ekskurzije u nastavi geografije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dragović, R. (2012). *Metodika nastave geografije*. Niš: Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Nišu.
- Dražković, B. (2013). Primjena besplatnih GIS aplikacija u nastavi geografije. *Nova škola: Časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškola*, br. 8 , 196-209.
- Dere, K. (1982). *Metodika nastave geografije*. Novi Sad: Prirodno matematički fakultet i Institut za geografiju Univerziteta u Novom Sadu.
- Goh, P. S. C., & Matthews, B. (2012). Concerns of Student Teachers: Identifying Emerging Themes Through Self-assessment. U M.M.C. Mok, (Ed.), *Self-directed Learning Oriented Assessment in the Asia-Pacific* (pp. 297-310). New York: Springer.
- Hanson, J. M. & Sinclair, K. E. (2008). Social Constructivist Teaching Methods in Australian Universities – Reported Uptake and Perceived Learning Effects: A Survey of Lecturers. *Higher Education Research & Development*, Vol. 27, No. 3, 169-186.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for Learning? Thinking Outside the (Black) Box. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 35, No. 2, 213–224.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5, 365-379.
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). The Effects of the Active Learning Model on Students' Learning, Teaching and Communication. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 3, No. 2, 455-461.
- Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća* (2. dopunjeno izdanje). Zagreb: Educa.
- Knight, J. K. & Wood W. B. (2005). Teaching More by Lecturing Less. *Cell Biology Education*, Vol. 4, No. 4, 298-310.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koren, S. (2013). Resursi za učenje. U L. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje*, (str. 131-161). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Ley, K. & Young, D. B. (2001). Instructional Principles for Self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 49, No. 2, 93-103.
- Lockhart, R. S., Lamon, M. & Gick, M. L. (1988). Conceptual Transfer in Simple Insight Problems. *Memory and Cognition*, Vol. 16, No. 1, 36-44.
- Matas, M. (1996). *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Meyer, H. (2005). *Šta je dobra nastava*. Zagreb: Erudita.
- Mikanović, B. (2009). Savremeni udžbenik i istraživački rad učenika. U I. Radovanović i B. Trebješanin (Ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju* (str. 136-144). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Milić, S., i Gazivoda, N. (2015). Mjesto i uloga dječjih interesa u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, god. 17, br. 2, 481-506.
- Milson, A. J. (2002). The Internet and Inquiry Learning: Integrating Medium and Method in a Sixth Grade Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 30, No. 3, 330–353.
- Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Alexandria: ASCD Publications.
- Palincsar, A.S. & Klenk, L. (1992). Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, No. 4, 211-25.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1999). *The Role of Self-regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. *Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in the Workplace and Beyond* (Information Series No. 376). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education; Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-regulated Learning. *Educational Psychologist*, Vol. 36, No. 2, 89-101.
- Predmetni program Geografija, I i II razred za gimnaziju* (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i sporta i Zavod za školstvo.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 4, 385-407.
- Prince, M. J. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, Vol. 93, No. 3, 223-231.
- Sadler, R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, Vol. 18, No. 2, 119-144.
- Sertić, I. i Halter, K. (2012). Načini praćenja postignuća učenika kroz Modularni kurikulum poslovanja vježbovne tvrtke. *Učenje za poduzetništvo*, god. 2, br. 1, 217-220.
- Steel, L. J., Temple, C. i Meredith, K. S. (2001b). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Metode za promicanje kritičkog mišljenja, Vodič kroz projekt II*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Stevanović, M. (2002). *Škola i stvaralaštvo*. Labin: MediaDesign.
- Španović, S. (2005). Didaktičko oblikovanje i integrisanje udžbenika u multimedijalni nastavni paket. U Đ. Nadrljanski (ur.), *Informatika, obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju* (str. 180-191). Sombor: Učiteljski fakultet.
- Špiranec, S. & Banek Zorica, M. (2010). Information Literacy 2.0: Hype or Discourse Refinement. *Journal of Documentation*, Vol. 66, No. 1, 140-153.
- Tan, O. S. (2009). *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore: Cengage Learning.
- Timberlake, K. (2009). *Using Student Centred Learning Strategies in the Chemistry Classroom*. Retrieved December 17, 2016 from the Word Wide Web [http://www.karentimberlake.com/student-centred\\_classroom.htm](http://www.karentimberlake.com/student-centred_classroom.htm).

- Weimer, M. (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vilotijević, M. (2007). *Didaktika*. Beograd: Školska knjiga.
- Woodlief, A. M. (2007). *Changing the Paradigm: Hypertext and Interactive, Student-Centered Learning*. Retrieved December 2, 2016 from the Word Wide Web <http://horizon.unc.edu>.
- Živković, Lj. i Jovanović, S. (2006). Realizacija oblika i metoda rada upotrebom kompjutera u nastavi geografije. *Zbornik radova*, sv. 54 (p. 249-260). Beograd: Institut za geografiju Geografskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Živković, LJ., Jovanović, S. i Rudić, V. (2015). *Metodika nastave geografije*. Beograd: Srpsko geografsko društvo.
- Živković, LJ. i Jovanović, S. (2016). Akciona istraživanja u nastavi geografije. *Nova škola: Časopis za teoriju i praksu savremene škole i predškola*, god. 11, br. 1, 213-224.

Примљено: 03. 11. 2017.

Коригована верзија примљена: 14. 01. 2018.

Прихваћено: 21. 01. 2018.

## ФАКТОРИ НАСТАВЕ ГЕОГРАФИЈЕ УСМЕРЕНИ НА УЧЕНИКА – ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА

**Апстракт** Циљ овог рада су критичко сагледавање наставе географије са аспекта наставе усмерене на ученика и примене и аргументација за увођење битних промена у унутрашњој организацији наставе. Настава географије је вреднована у оквирима три групе фактора и то: заступљености метода и облика наставе и учења; коришћења извора знања и медија као извора знања и средстава рада ученика и наставника; процеса и сврхе вредновања ученичких постигнућа. Истраживање је provedeno на узорку од 541 ученика другог разреда гимназија у Црној Гори, а инструмент коришћен у истраживању је конструисан према типичним Ликерске скале ставова. Истраживање је показало да настава географије у гимназијама, посматрано кумулативно, у оквирима наведене групе фактора, још увек није настава усмерена на ученика. Такође, показало се да истраживани фактори наставе географије одражавају факторе наставе усмерене на ученика из перспективе ученика. Теоријски аспекти рада и резултати добијени истраживањем ставова ученика, треба да укажу наставнику на потребу и значај промена у битним семенима наставе географије, и буду корисни организаторима реформе образовања који имају потребу за знањима о променама у самом процесу, која нејасно помажу у спровођењу реформе.

**Кључне речи:** настава, географија, ученик, учење, методе рада, извори знања, вредновање постигнућа.

## ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ – ИЗ ПЕРСПЕКТИВЫ УЧЕНИКА

**Резюме** *Цель данной статьи - критически обсудить преподавание географии с точки зрения ориентированного на ученика обучения, подходы и аргументацию для внесения важных изменений во внутреннюю организацию обучения. Преподавание географии оценивается на основе трех групп факторов: представленности методов и форм преподавания и обучения, использования источников знаний и средств массовой информации в качестве источника знаний для учащихся и преподавателей, процесса и цели оценки успеваемости учащихся. Исследование проведено на примере 541 ученика второго класса гимназии в Черногории, а инструмент, используемый в исследовании, построен по типу пятиступенчатой шкалы Ликерта. Результаты исследования показывают, что преподавание географии в гимназиях в рамках указанных групп факторов, до сих пор не является обучением, ориентированным на ученика. С другой стороны показано, что приведенные факторы преподавания географии по мнению учеников отражают факторы ориентированного на ученика обучения. Теоретический аспект работы и полученные при исследовании мнений учеников результаты, указывают на необходимость и значение изменений в основных сегментах преподавания географии, а результаты исследования могут быть использованы в работе преподавателей и в организации и проведении реформ в образовании.*

**Ключевые слова:** *преподавание, география, ученик, обучение, методы обучения, источник знания, оценка достижений.*

**Јелена М. Јерковић<sup>1</sup>**

Технолошки факултет Универзитета у Новом Саду

**Душан З. Ракић**

Технолошки факултет Универзитета у Новом Саду

UDK-378.147.:811.111

811.111'276.6:62

DOI:10.5937/nasvas1703547J

Оригинални научни рад

HB год. LXVI 3/2017

## ПРИЛАГОЂАВАЊЕ ПРИСТУПА ЗАСНОВАНОГ НА ЗАДАЦИМА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОБЛАСТ ТЕХНОЛОШКО-ИНЖЕЊЕРСКЕ СТРУКЕ<sup>2</sup>

**Апстракт** Предмет овог рада је прилагођавање приступа заснованог на задацима (енгл. *task-based language teaching*) у процесу подучавања енглеског језика за област технолошко-инжењерске струке. Приступ је модификован на основу резултата обављене анализе употреба која је обухватала анализу тренутног стања у настави енглеског језика струке на технолошким факултетима у Србији. У својој основи, приступ је усмељен на признању и потврђеној комуникативној методи у настави језика, базираној на комбинацији енглеског језика за академске и професионалне намене са процедурама и техникама које се користе у оквиру наставе засноване на задацима. Експериментална група студената је подучавана прилагођеним приступом и употребом модификованог наставног материјала, док је контролна група пратила наставу према postojećem предметном програму. Поређењем резултата testa знања обе групе пре почетка и по завршетку курса, добијени су резултати који указују да су студенти из експерименталне групе показали значајно већи напредак у свих шест појединачних критеријума као и у кумулативном броју поена на тесту. Овакви резултати потврђују већу ефикасност прилагођеног приступа за област технолошко-инжењерске струке преваходно збој важности практичне оријентације приступа настави која студентима треба да омогући успешно обављање циљних задатака на енглеском језику и припреми их за успешну комуникацију у професионалном окружењу.

**Кључне речи:** анализа употреба, настава заснована на задацима, енглески језик струке, енглески језик науке и технологије, језичке вештине.

### Увод

Све комплекснији захтеви које савремено доба, образовно и професионално окружење поставља пред наставу енглеског језика уопште и енглеског језика у

<sup>1</sup> Е-маил: [jemit@uns.ac.rs](mailto:jemit@uns.ac.rs)

<sup>2</sup> Рад је настао на основу истраживања које је рађено за потребе израде докторске дисертације на тему *Анализа употреба као кључни аспекти у процесу израде курса енглеског језика за област технолошке и инжењерске струке*, одбрањене 2016. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

функцији одређене струке (ЕЈС) подразумевају врло честе измене исхода и циљева учења, а потом и методике наставе на терцијерном нивоу. Развој сложених комуникативних – језичких, социолингвистичких и прагматичких компетенција, као и потреба за ускостручним језичким микровештинама, висок ниво одговорности и мотивисаности данас се сматрају приоритетним циљевима наставе страних језика и стога намећу сталну потребу за преиспитивањем праксе наставног рада и потрагу за креативним, професионално оријентисаним методама и решењима (Ellington et al., 2006; Knutson, 2003; Oxford & Crookall, 1990; Rodari, 1996). Редовно праћење нивоа до ког програми језика струке одговарају реалним професионалним потребама неопходно је и због промена које намећу потребе будућег радног места и правци развоја привреде. Наведено изискује да факултети своје програме редовно усклађују с измењеним захтевима професионалне и академске заједнице одређене струке (Long, 2005). Да би се креирао адекватан програм, а у складу с тим изабрао наставни материјал и одговарајући методички приступ, неопходно је извршити анализу потреба, која се у литератури препоручује као први корак у организовању наставе језика струке (Basturkmen, 2010; Flowerdew, 2013; Robinson, 1991). Овај задатак најчешће је поверен методичарима и лингвистима, као и наставницима и предавачима страног језика. Међутим, како би у овом процесу сагледали и анализу тренутне ситуације и анализу циљних потреба, важно је да наставници језика струке у процес укључе различите изворе информација, на првом месту студенте (полазнике курса), као и представнике одговарајуће струке – лекаре, инжењере, економисте, тј. особе које језик струке користе у конкретним ситуацијама за потребе свог посла (Basturkmen, 2010; Long, 2005).

### Теоријска полазишта истраживања

Како се у литератури о настави страног језика струке *анализа потреба* дефинише као поступак који подразумева прикупљање релевантних информација о специфичном језику и језичким вештинама, потребних за организовање наставе страног језика одређене струке (Basturkmen, 2010; Flowerdew, 2013; Parkinson, 2013), она се сматра кључним предусловом за креирање одговарајућег предметног програма који ће бити усклађен са сврхом у коју ће одређени профил студената користити језик у својој будућој професији. Иако је током свог развоја прошла кроз неколико фаза, анализа потреба као процедура, према ауторки Бастуркмен (Basturkmen, 2010: 19), треба да подразумева: „...следеће активности:

- анализу циљне ситуације (идентификација задатака, активности и језичке вештине које ће полазници користити у комуникацији на енглеском језику и шта би све полазници требало да знају);
- анализу дискурса (опис дискурса који се користи у споменутих ситуацијама);
- анализу тренутне ситуације (утврђивање шта полазници знају, а шта не и шта могу или не могу да ураде у односу на захтеве циљне ситуације);



- анализу личних карактеристика полазника (мотивација полазника и њихова перцепција потреба);
- анализу наставног контекста (фактори који се односе на окружење у коме ће се курс одвијати и разматрање шта реално курс и предавач могу да понуде полазницима).“

Узимајући у обзир све споменуте активности, анализа потреба даје једну комплетнију слику, тј. снимање ситуације из свих углова гледања (студената – будућих технолога, предавача страног језика струке и стручњака из одређене области). С оваквом тезом о анализи потреба слаже се и Лонг, који је у великој мери критиковао програме који су базирани на појмовно-функционалним потребама који се ослањају само на интуицију примењених лингвиста и предавача енглеског језика пре него на специјалисте из одређене области и саме студенте (Long, 2005). Тако је настао и приступ анализи потреба базиран на задацима (енг. *task-based needs analysis*), који је указао на важност описа посла, потребних задатака и стандарда обављања посла које формулишу експерти из одређене области, пружајући тако много поузданије изворе података него што би то урадили само лингвисти и предавачи страног језика. Овако обављена анализа потреба, тј. добијени резултати, коришћена је као основа према којој је креиран нови курс и метод рада, који су коришћени у експерименталном делу рада.

### **Прилагођавање приступа заснованог на задацима потребама студената технологије**

Обављена анализа потреба послужила је као основа за креирање одговарајућег курса за потребе студената технолошких факултета (Јерковић, 2016). Анализа је спроведена на укупном узорку од 355 испитаника, од чега је испитано 260 студената прве године технолошких факултета у Србији, 10 предавача енглеског језика на истим факултетима и 85 запослених инжењера технологије. Спровођењем анализе потреба са ове три групе испитаника примењени су сви кључни извори за одабир узорка за анализу потреба у учењу страног језика (Long, 2005: 25). Анализа је спроведена применом анкете као технике, односно упитника као инструмента израђеног по угледу на постојећи упитник коришћен за анализу потреба студената петрохемијског инжењерства (Al Tamimi & Shuib, 2010).

Резултати овако спроведене анализе потреба указали су на недовољну заступљеност енглеског језика струке и са аспекта студената и са аспекта предавача. И поред тога, студенти су показали високу свест о важности енглеског језика за своју будућу професију и сматрају да је дужина учења енглеског језика као предмета на факултету недовољна (један или два семестра на првој години студија). Проблеми које наводе су: граматика, писмено и усмено изражавање и стручни вокабулар. С друге стране, предавачи енглеског језика су указали на проблем малог фонда часова и великих група студената чиме није створена могућност да језик струке буде довољно

заступљен у процесу наставе. Резултати анализе потреба спроведене са запосленим инжењерима технологије показали су да постоји веома велика потреба за честим коришћењем енглеског језика у свакодневним активностима на послу. Запослени технолози су указали на посебну важност енглеског језика струке и језичких вештина писања, читања и усмене комуникације, а као потребне микровештине наводе: читање стручне литературе, писање формалних писама, научних радова, апстраката, извештаја, усмена излагања научних радова, предавања и комуникација на пословним састанцима.

С аспекта методике наставе, метод који је у основи коришћен је комуникативни метод, уз приступ базиран на задацима (енг. *task-based language teaching*) који има за циљ да истакне сврху учења страног језика и да пружи природни контекст, тј. окружење за учење језика (Izadpanah, 2010). Основни принципи овог приступа јесу (Nunan, 2004):

- избор садржаја који је базиран на анализи потреба;
- нагласак на учењу језика у циљним ситуацијама;
- коришћење аутентичног наставног материјала у процесу учења језика;
- пружање могућности студентима да се фокусирају не само на страни језик, већ на процес учења језика;
- подстицање искуства и знања студената као важног елемента у учењу језика;
- повезивање језичког знања у учионици са конкретним ситуацијама на будућем радном месту.

Из наведених принципа видимо да овакав методички приступ у основи узима у обзир језик и ситуације који студенте технологије очекују на будућем радном месту и да наглашава практичну употребу језика. Задаци су централни елементи овог приступа јер они пружају контекст који активира процес учења језика и тако истиче учење циљног језика. На овај начин су студенти подстакнути и мотивисани да коришћењем постојећег језичког знања могу да своје знање прилагоде потребама будуће струке (Willis, 1997). Приступ базиран на задацима не истиче улогу наставника као кључну, већ је његова улога више да студенте води и усмерава кроз градиво (енг. *teacher as a facilitator*). Такође се истиче важност фактора мотивације, тј. ставова студената према учењу, јер је акценат овог приступа на задацима који се односе на њихову будућу струку. Стога студенти јасније виде разлог учења и конкретну примену научног, пошто су и сами задаци више фокусирани на значење, а мање на форму (Cubillo & Brenes, 2009).

У овом приступу примарна улога се даје управо полазнику, тј. студенту, која је у исто време врло конструктивна, јер студенти кроз учење језика заправо читају и слушају текстове који су везани за њихову примарну струку, увежбавају микровештине (писање лабораторијског извештаја, пословног имејла, презентација научног рада или своје компаније) које их очекују у будућој професији.

Узимајући у обзир споменуте принципе, као и резултате спроведене анализе потреба, основне карактеристике приступа базираног на задацима прилагођеним потребама студената технологије које су коришћене у настави с експерименталном

групом студената јесу: акценат на учењу продуктивних језичких вештина усмене и писмене комуникације кроз интеракцију са циљним језиком (језиком науке и технологије); увођење аутентичних текстова, активно учествовање студената у процесу учења; повезивање учења језика са језичким активностима ван учионице (Jerковић, 2016; Nunan, 1991).

Будући да су резултати анализе потреба указали на чињеницу да у основи новог курса енглеског језика струке (ЕЈС курс) мора постојати комбинација *енглеског језика за академске намене* (ЕЈАН) и *енглеског језика за професионалне намене* (ЕЈПН), назив новог курса би могао одговарати постојећем термину *енглески језик науке и технологије* (ЕЈНТ) (енг. *English for Science and Technology*) и у основи је требало да испуни следеће захтеве:

(1) да темама из текстова и разговора одговара областима, тј. смеровима који се изучавају на технолошким факултетима,

(2) да користи комуникативну методу где ће студенти моћи да своје постојеће опште знање из енглеског језика примене у пословним (стручним) ситуацијама,

(3) да увежбава специфичне стручне жанрове и микровештине које су потребне будућим технолозима (стручни вокабулар, читање стручних текстова, писање научних радова и апстраката, формалних писама, усмена излагања на научним скуповима, представљање компаније, предавања, дебате, пословни састанци, употреба научног/формалног стила),

(4) да по нивоу не буде изнад нивоа Б1, да би сви студенти могли да прате курс,

(5) да обезбеди примере аутентичног научног и стручног језика.

Како су резултати анализе потреба посебно јасно указали на важност продуктивних језичких вештина за потребе будућих технолога, овим вештинама је посебно посвећена пажња током наставе с експерименталном групом студената. У оквиру побољшања вештине писања обрађене су следеће теме: писање апстракта, централне реченице у уводном делу рада, опис приступа и метода, писање биографије, формалних и неформалних писама, лабораторијских извештаја и сл.

Вештина која се према резултатима анализе потреба често користи и у академском и у професионалном окружењу будућих технолога јесте вештина усменог изражавања. Конкретне микровештине у оквиру усмене комуникације које је било потребно увежбати са студентима експерименталне групе су: усмена презентација резултата истраживања, кратко представљање себе и своје компаније пословним партнерима, комуникација на послу, разговори телефоном, заказивање састанака, комуникација током пословних састанака.

Једна од важнијих одлика енглеског језика науке и технологије је и стручни вокабулар, који се студентима прве године на самом почетку курса чинио најкомпликованијим делом који је требало усвојити. Међутим, велика помоћ је свакако био стручни контекст, који је њима био познат са предавања из других стручних предмета (хемија, математика, физика). Поред тога, речи или фразе су представљане у одговарајућем контексту (нпр. основне математичке формуле, лабораторијски извештаји) како би их студенти лакше запамтили и уочили њихову конкретну примену.

Усвајање стручног вокабулара се сматра вештином за чије развијање је потребно више времена и чешћа примена, те су стога у настави с експерименталном групом студената често на почетку часа биле заступљене игре или квизови стручних речи (eng. *vocabulary games / quizzes*), које су обрађене у последњој лекцији или тексту који је прочитан. Применом оваквих техника учења језика, које се често користе у приступу заснованом на задацима, утицало се и на већу мотивацију код студената. Овакве активности су биле врло корисне као загревање (eng. *warm up activity*), тј. увођење у тему нове лекције на почетку часа.

Коришћење аутентичног наставног материјала највише се могло применити приликом рада на вештини читања, која се према резултатима анализе потреба показала важном и у академском и у професионалном окружењу будућих технолога. Жанрови који су највише обрађивани су научни радови, апстракт и кратка упутства за руковање уређајима. Коришћени текстови или одломци су преузети из научних часописа и постојећих специјализованих курсева за област научног и инжењерског језика (*Cambridge English for Scientists, Cambridge English for Engineering*).

Што се тиче граматичких партија које је требало обрадити, треба рећи да је и ова област била базирана на стручним текстовима и ситуацијама. Тако су нпр. пасив и употреба модалних глагола обрађени током целине у којој се обрађивало академско писање, те су студенти на аутентичним текстовима подвлачили модалне глаголе и пасивне облике и утврђивали потребна граматичка правила.

Прилагођавање приступа заснованог на задацима потребама будућих технолога је извршено у свим споменутих аспектима наставног процеса. На овај начин је код студената постигнута стимулација постојећег знања језика и пружена могућност да увиде како се њихово постојеће знање из енглеског језика може прилагодити потребама будуће струке (Willis 1997).

## Методологија истраживања

Будући да је предмет и основни циљ овог рада прилагођавање приступа заснованог на задацима у настави енглеског језика технолошко-инжењерске струке, задаци истраживања су:

- прилагођавање основних принципа приступа заснованог на задацима према добијеним резултатима анализе потреба;
- утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у резултатима теста знања на почетку и на крају курса код студената експерименталне и контролне групе према постављеним критеријумима оцењивања, као и у кумулативном броју поена.

Експериментално истраживање спроведено је током 2014/15. године на Технолошком факултету у Новом Саду, у оквиру предмета Енглески језик, ниво знања студената Б1, током првог семестра. Истраживање је обухватило укупно 60 студената (N=60) прве године, 30 студената контролне групе који су похађали курс енглеског језика према постојећем програму, заснованом на традиционалној методи и 30 студената експерименталне групе који су похађали нови курс енглеског језика применом прилагођеног приступа заснованог на задацима.

Тестом знања провераван је постигнути ниво знања полазника курса у погледу следећих шест критеријума: 1) граматика, 2) стручни вокабулар, 3) вештина читања и разумевања прочитаног, 4) вештина писања, 5) вештина говора и 6) вештина слушања (Cohen, 1994; Jordan, 1997; Paltridge & Starfield, 2013). За сваки од критеријума, студенти су могли да освоје максималних 20 бодова, тако да је укупан број бодова на тесту био 120. На овај начин је резултате могуће посматрати за сваки испитивани аспект посебно, као и у целини на основу кумулативног броја бодова.

Статистичка анализа резултата тестова обухватила је дескриптивну статистику: средња вредност (M), минималан (Min) и максималан (Max) број поена, стандардно одступање (SD), коефицијент варијације (CV). Поред тога, са ризиком од 5% приказани су и интервали поверења (CI) за средњу вредност. Компарација успешности на почетном и завршном тесту експерименталне и контролне групе извршена је помоћу упареног t-теста за поређење средњих вредности и исказана је одговарајућим t и p вредностима. Тестирање је примењено са 5% ризика, где вредност  $p < 0,05$  указује на статистички значајну разлику међу поређеним просечним вредностима. Описане статистичке анализе извршене су уз помоћ софтверског пакета *Statistica 12.0*.

## Резултати истраживања и дискусија

Студенти експерименталне и контролне групе су радили тест знања на почетку и на крају наставног циклуса. Резултати почетног теста експерименталне групе приказани су у табели 1. Најмањи просечан број поена је био из писања (12,03), где је забележен највећи коефицијент варијације (22,73), док су студенти ове групе просечно најуспешнији били из граматике (16,13) и читања (15,90). Максималан број поена се кретао од 17 (писање) до 19 (граматика и читање).

Табела 1. Резултати почетног теста по критеријумима за експерименталну групу студената

Критеријум	M	Min	Max	SD	95% CI		CV
граматика	16,13	13,00	19,00	1,96	15,40	16,87	12,15
вокабулар	13,67	9,00	18,00	2,58	12,70	14,63	18,86
писање	12,03	8,00	17,00	2,74	11,01	13,05	22,73
читање	15,90	11,00	19,00	2,17	15,09	16,71	13,65
говор	13,63	8,00	18,00	2,80	12,59	14,68	20,52
слушање	15,33	10,00	18,00	2,17	14,52	16,14	14,16

У табели 2. су наведене просечне вредности и одступања завршног теста за експерименталну групу. Најлошији резултати су били из писања (15,30) и вокабулара (15,67), где су забележена и највећа стандардна одступања (2,78 и 2,52), док су бољи резултати били из читања (17,53), граматике (17,43) и слушања (17,40). Приметно је и по сваком критеријуму било студената који су постигли максималних 20 поена.

Табела 2. Резултати завршног теста по критеријумима за експерименталну групу

Критеријум	M	Min	Max	SD	95% CI		CV
граматика	17,43	14,00	20,00	1,85	16,74	18,12	10,62
вокабулар	15,67	12,00	20,00	2,52	14,72	16,61	16,11
писање	15,30	11,00	20,00	2,78	14,26	16,34	18,18
читање	17,53	13,00	20,00	2,10	16,75	18,32	11,96
говор	16,83	13,00	20,00	2,02	16,08	17,59	11,99
слушање	17,40	13,00	20,00	1,92	16,68	18,12	11,05

Студенти контролне групе су на почетном тесту (табела 3) имали највећи просечан број поена из граматике (13,33), а најмање из вокабулара (11,67), а у оба ова критеријума уочен је већи коефицијент варијације (28,22 и 28,05).

Табела 3. Резултати почетног теста по критеријумима за контролну групу

Критеријум	M	Min	Max	SD	95% CI		CV
граматика	13,33	7,00	19,00	3,76	11,93	14,74	28,22
вокабулар	11,67	6,00	18,00	3,27	10,44	12,89	28,05
писање	12,30	6,00	18,00	3,49	11,00	13,60	28,34
читање	12,83	7,00	18,00	2,73	11,81	13,85	21,27
говор	12,27	8,00	18,00	2,53	11,32	13,21	20,64
слушање	12,07	6,00	16,00	2,80	11,02	13,11	23,23

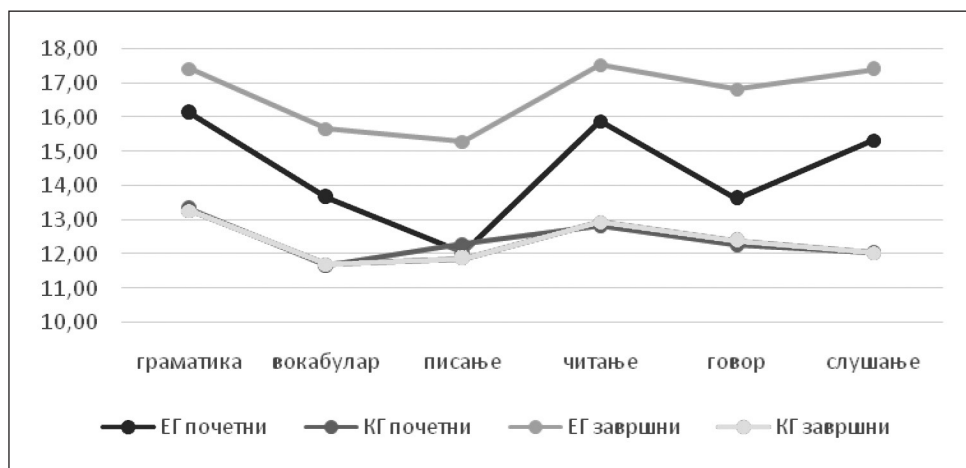
Резултати завршног теста контролне групе приказани су у табели 4. Из вокабулара (11,70) и писања (18,70) био је најмањи просечан број поена, док је граматика била најуспешнија (13,27). Управо у ова три критеријума примећено је и највеће одступање.

Табела 4. Резултати завршног теста по критеријумима за контролну групу

Критеријум	M	Min	Max	SD	95% CI		CV
граматика	13,27	7,00	19,00	3,69	11,89	14,64	27,78
вокабулар	11,70	6,00	18,00	3,36	10,44	12,96	28,76
писање	11,87	5,00	17,00	3,35	10,62	13,12	28,23
читање	12,93	6,00	19,00	2,88	11,86	14,01	22,24
говор	12,40	6,00	18,00	2,86	11,33	13,47	23,06
слушање	12,03	6,00	17,00	3,26	10,81	13,25	27,13

Просечан број поена по појединачним критеријумима графички је приказан на графикону 1. На графичком приказу уочава се сличност резултата контролне групе на почетном и завршном тесту, док је експериментална група на почетном тесту

успешнија од контролне, а најбоље резултате показала је експериментална група на завршном тесту. Извесно одступање од наведених закључака се примећује у писању, где је највећа разлика у резултатима контролне групе на почетку и на крају, док је почетни тест експериментална група урадила лошије од контролне. Код експерименталне групе уочава се највећи напредак из продуктивних језичких вештина – писања и говора.



Графикон 1. Успешност експерименталне и контролне групе на почетку и на крају по критеријумима

Добијени резултати за критеријуме граматике и читања су донекле били очекивани, с обзиром на то да су студенти из експерименталне групе на почетном тесту знања показали највиши ниво знања из ових вештина. Вештине писања и говора су посебно увежбаване са студентима експерименталне групе, где се уочава највећи напредак студената, што говори у прилог потврде успешности, тј. ефикасности примењене методе. Поред тога, у литератури која се бави тестирањем знања језика и вештине писања врло се често указује на то да се знање језика најбоље види у написаном тексту полазника. Поред потребног знања из области граматике и вокабулара, неопходно је да полазник приликом процеса писања ангажује сем језичких знања и вештина и остала когнитивна знања како би постигао висок ниво артикулације у писменом изражавању (Hyland, 2002). Говор као друга продуктивна језичка вештина такође заузима веома важну улогу у оквиру професионалне комуникације на радном месту будућих технолога. Слична истраживања су потврдила да су стручњацима на овом пољу, осим компетенција за коришћење енглеског језика у академском и професионалном окружењу, праћења стручне литературе и писања научних радова, исто тако потребне и интерперсоналне компетенције за комуникацију у директном контакту са говорницима енглеског језика, стратегије преговарања у којима доминантну улогу има вештина говорења и слушања (Saville Troike, 2006).

Просечне вредности остварене на тесту, где су кумулативно посматрани резултати свих критеријума, са максималним бројем од 120 поена, приказане су у табели 5. Приметна је уједначеност резултата на тестовима код контролне групе, где је незнатно успешније урађен почетни (74,47) у односу на завршни тест (74,20).

Експериментална група је резултат са почетног теста (86,70) побољшала на завршном тесту (100,17). Такође, већа стандардна одступања су забележена у резултатима контролне групе (16,92 и 17,70) у односу на експерименталну (13,58 и 12,13).

Табела 5. Укупни резултати почетног и завршног теста за експерименталну (ЕГ) и контролну групу (КГ)

Групе	тест	М	SD	95% CI		CV
ЕГ	почетни	86,70	13,58	81,63	91,77	15,66
ЕГ	завршни	100,17	12,13	95,64	104,70	12,11
КГ	почетни	74,47	16,92	68,15	80,79	22,72
КГ	завршни	74,20	17,70	67,59	80,81	23,86

Резултати посматраних група на почетном и завршном тесту су поређени упареним t-тестом. У случају експерименталне групе (табела б) потврђена је статистички значајна разлика ( $p < 0,001$ ) по свим критеријумима, односно већа успешност на завршном тесту након примењене методе у настави. Насупрот томе, код контролне групе (табела 7) нису утврђене статистички значајне разлике у резултатима почетног и завршног теста ( $p > 0,05$ ). Негативне t-вредности указују на већи просечан број поена на завршном тесту, а позитивне на почетном.

Табела 6. Поређење резултата почетног и завршног теста по критеријумима за експерименталну групу

Критеријум	Почетни тест	Завршни тест	Напредак (%)	t	p
граматика	16,13	17,43	8,06	-13,31	<0,001
вокабулар	13,67	15,67	14,63	-10,12	<0,001
писање	12,03	15,30	27,15	-20,61	<0,001
читање	15,90	17,53	10,27	-14,55	<0,001
говор	13,63	16,83	23,47	-12,99	<0,001
слушање	15,33	17,40	13,48	-13,68	<0,001

Табела 7. Поређење резултата почетног и завршног теста по критеријумима за контролну групу

Критеријум	Почетни тест	Завршни тест	Напредак (%)	t	p
граматика	13,33	13,27	-0,50	0,63	0,536
вокабулар	11,67	11,70	0,29	-0,27	0,787
писање	12,30	11,87	-3,52	2,04	0,051
читање	12,83	12,93	0,78	-0,72	0,476
говор	12,27	12,40	1,09	-0,68	0,502
слушање	12,07	12,03	-0,28	0,18	0,861



Слични резултати су добијени и при поређењу кумулативног броја поена (табела 8). Статистички значајна разлика ( $p < 0,001$ ) је утврђена између почетног и завршног теста експерименталне групе, док у случају контролне групе нема статистички значајне разлике међу просечним вредностима оствареним на почетном и завршном тесту ( $p = 0,499$ ).

Табела 8. Поређење укупних резултата почетног и завршног теста за експерименталну (ЕГ) и контролну групу (КГ)

група	почетни	завршни	t	p
ЕГ	86,70	100,17	-21,01	<0,001
КГ	74,47	74,20	0,68	0,499

Овакви резултати на тесту знања указују на то да су студенти из експерименталне групе показали напредак по свим издвојеним критеријумима, као и бољи резултат у кумулативном броју поена што, могло би се рећи, потврђује и ефикасност прилагођеног приступа креираног на основу претходно извршене анализе потреба.

### Закључак и педагошке импликације истраживања

Сагледавајући добијене резултате спроведеног истраживања, можемо закључити да је оно потврдило ставове аутора (Bastrukmen, 2010; Cubillo & Brenes, 2009; Jordan, 1997) о важности одабира и прилагођавања приступа заснованог на задацима у настави енглеског језика струке. Одабиром овог приступа наглашава се важност примене језика у реалним ситуацијама и задацима, које чине значајан сегмент у енглеском језику струке. Поред тога, ефикасност прилагођеног приступа је и статистички потврђена, где су утврђене статистички значајне разлике у резултатима теста знања на почетку и на крају курса. Осим постигнутих бољих резултата на тесту, код студената експерименталне групе је примећена и већа мотивација, јер су полазници током наставе препознали могуће ситуације и проблеме које их очекују на будућем радном месту, а потом показали већу спремност да усвоје потребан вокабулар и развијају виши ниво компетентности у писменом и усменом изражавању. На овај начин је потврђено да примена приступа заснованог на задацима у контексту језика струке има вишеструку корист и за полазнике курса и предаваче, као и да овај приступ има низ предности у односу на традиционалне приступе настави језику струке (Brown, 2000).

Предност обављеног истраживања је могућност примене прилагођеног приступа у настави страних језика на сродним факултетима уз повремено понављање анализе потреба, јер утврђене потребе одређене групе полазника не морају остати исте. Са развојем науке и технологије, потребе за одређеним језичким вештинама и ситуацијама се такође мењају, стога је неопходно пратити промене и у складу с њима прилагођавати постојеће курсеве језика и приступе подучавања.

Један од недостатака истраживања би могао бити обим узорка експерименталне групе студената. Повећањем обима узорка обезбедила би се већа разноврсност

студената и пружила могућност да се сагледају ситуације и проблеми који нису уочени у спроведеном истраживању. Као могући недостатак истраживања може се навести и оцена да анализа потреба, као и свака друга пракса у учioniци, укључује одлуке које су базиране на предавачевим интересовањима, вредностима и уверењима у вези с подучавањем и учењем језика (Hyland, 2008), односно да постоји онолико приступа ЕЈС курсу колико и самих креатора оваквих курсева.

## Литература

- Al Tamimi, A. S. & Shuib, M. (2010). Investigating the English Language Needs of Petroleum Engineering Students at Hadramout University of Science and Technology. *Asian ESP Journal* Vol. 6, No. 1, 6–34. Retrieved May 15, 2014 from the World Wide Web
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, H. D. (2000). *Principle of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle – Heinle Publishers.
- Cubillo, P. & Brenes, C. (2009). Using Task-based Instruction in ESP Course in the Computer Center at the University of Costa Rica. *INIE Journal of Costa Rica University*, Vol. 9, No. 1, 1–25.
- Ellington, H., Gordon, M., & Fowlie, J. (2006). *Using Games and Simulations in the Classroom*. London: Biddles Ltd.
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 325–347). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2008). The Author Replies. *Teaching TESOL Quarterly*, Vol. 42, No. 1, 113–4.
- Izadpanah, S. (2010). A study on Task-Based Teaching: From Theory to Practice. *US-China Foreign Language*, Vol. 8, No. 3, 47–56.
- Jerković, J. (2016). Analiza potreba studenata tehnoloških fakulteta u Srbiji u nastavi engleskog jezika. *Metodički vidici*, br. 7, 377–401.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-language Classrooms. *TESL Canada Journal*, Vol. 20, No. 2, 52–64.
- Long, M. H. (2005). Methodological Issues in Learner Needs Analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1990). Learning strategies. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 109–117). New York: Newbury House Publishers.

- Paltridge, B. & Starfield, S. (Eds.) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester – West Sussex: John Wiley & Sons Inc.
- Parkinson, J. (2013). English for Science and Technology. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 162–180). West Sussex, UK: John Wiley & Sons Inc.
- Robinson, P, C. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Rodari, G. (1996). *The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories*. New York: Teachers & Writers Collaborative.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- The Ontario Test of ESL*. (1986). Toronto: Ontario Ministry of Education – Council of Ontario Universities.
- Willis, J. (1997). Task-based Learning: Designing and Using Tasks. In *GRETA Revista para Profesores de Ingles*, Vol. 5, No. 2, Dec, 11–18. Spain: Granada.

Примљено: 27. 12. 2017.

Коригована верзија рада примљена: 16. 01. 2018.

Прихваћено за штампу: 21. 01. 2018.

## ADAPTING THE TASK-BASED APPROACH TO THE TEACHING OF ENGLISH FOR ENGINEERING TECHNOLOGY STUDIES

**Abstract** *This paper explores how task-based language teaching can be adapted to the teaching of English for engineering technology studies. This approach has been adapted in view of the results of a needs analysis carried out to provide insight into the current situation in ESP teaching to students of engineering technology at Serbian universities. Task-based language teaching is based on the recognized and validated communicative approach to language teaching, combining teaching of English for academic and professional purposes with procedures and techniques used in task-based teaching. The experimental group of students was taught using the adapted approach and modified teaching materials, while the control group was taught according to the existing syllabus. A comparison of the two groups' knowledge test results before the course and upon its completion indicates that students in the experimental group showed significantly greater progress according to all six individual criteria as well as the cumulative test score. These results confirm the greater effectiveness of the adapted approach in engineering technology ESP, primarily due to the importance of practice-oriented teaching aimed at enabling students to successfully complete target tasks in English and prepare them for effective communication in a professional environment.*

**Keywords:** *needs analysis, task-based language teaching, English for science and technology, language skills, English for specific purposes.*

## АДАПТАЦИЈА ОСНОВАННОГ НА ЗАДАНИЈАХ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЈУ АНГЛИЈСКОМУ ЈАЗЫКУ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

**Резюме** *Предметом настоящей статьи является адаптация подхода к обучению на основе заданий (анг. task-based language teaching) в преподавании английского языка в области технологической и инженерной специальности. Модификация подхода сделана в соответствии с результатами проведенного анализа потребностей и анализа текущего состояния в преподавании английского языка специальности на технологических факультетах в Сербии. Данный подход основан на признанном и проверенном коммуникативном методе в преподавании языка и базируется на сочетании английского языка в академических и профессиональных целях с процедурами и методами, используемыми в процессе обучения на основе заданий. Экспериментальная группа студентов обучалась с применением адаптированного подхода и с использованием модифицированных учебных материалов, в то время как контрольная группа обучалась по существующей учебной программе. Сравнительный анализ результатов теста знаний обеих групп до и после курса, указывает на то, что учащиеся из экспериментальной группы показали значительно более высокий прогресс по всем индивидуальным критериям, а также по кумулятивному числу баллов. Полученные результаты подтверждают большую эффективность адаптированного подхода в области технологической специальности, в первую очередь из-за важности практической ориентации подхода к обучению, который должен обеспечить успешное выполнение целевых задач на английском языке и готовить студентов к успешному общению в профессиональной среде.*

**Ключевые слова:** *Ключевые слова: анализ потребностей, обучение, английский язык науки и технологии, языковые навыки, английский язык специальности.*

## ПОВОДОМ ЈУБИЛЕЈА

# 125 ГОДИНА КАТЕДРЕ ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Обележавајући велики јубилеј – 125 година од оснивања Катедре за педагогију, запослени на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, на свечаној седници одржаној 14.12.2017 овим поводом, упознали су присутне колегинице и колеге, госте и пријатеље Одељења с историјским развојем Катедре и с основним подацима о Одељењу данас. Овај текст представља основни садржај излагања са наведене седнице.

### Историјски развој Одељења за педагогију и андрагогију<sup>1</sup>

Пре 125 година, тачније 8. децембра 1892, Министарство просвете и црквених дела је, уз неколико других изабраних професора, поставило др Војислава Бакића на Катедру гимназијске педагогије с методологијом Филозофског факултета Велике школе. Доласком др Бакића на Филозофски факултет започиње самосталан и континуиран рад ове наставне јединице.

И пре наведеног датума педагогија је предавана на највишим школским институцијама у Србији. Од 1853. године предавана је у Лицеју као факултативни предмет за студенте који намеравају да се баве учитељским позивом. Када је Лицеј прерастао у Велику школу 1863. године, педагогија није била на листи предмета ове институције, да би потом 1873. године Изменама и допунама Закона о Великој школи уведена као обавезан предмет за све студенте Филозофског факултета. Један од кључних задатака овог факултета односио се на образовање наставника средњих школа и педагогија је зато уведена као обавезан предмет. У пракси, међутим, није било лако успоставити наставу из овог предмета. Од 1876. до 1882. године наставу овог предмета

<sup>1</sup> Текст о историјском развоју Одељења и подаци о дипломираним студентима ослањају се на податке доступне у публикацијама објављеним поводом претходних јубилеја: *Седамдесет и пет година Катедре за педагогију* (ур. Никола Поткоњак) из 1967. године и *Сто година Катедре за педагогију: 1892–1992*. (ур. Јован Ђорђевић и Недељко Трнавац) из 1992. године. Подаци о Одељењу данас прибављени су од запослених на Одељењу. Прибављање и систематизовање ових података обавили су чланови организационог одбора Свечане седнице поводом обележавања 125 година Катедре за педагогију (по азбучном реду): Александар Тадић, Александра Илић Рајковић, Бојана Радужко, Владета Милин, Драгана Пурешевић, Зорица Шаљић, Ивана Јеремић, Јелена Стојковић, Јован Миљковић, Маша Аврамовић, Милан Станчић, Мирјана Сенић Ружић, Наташа Николић, Невена Митранић.



1912. године изабран за сталног доцента за методику средњошколске наставе. Доласком др Вићентија Ракића започиње квалитативно ново раздобље у развоју студија педагогије.

Проф. Ракић је током 17 година наставног рада студентима педагогије држао предавања и вежбе из различитих области као што су: основе теорије образовања, дидактика, социологија васпитања, начела народног образовања, психологија друштвених преображаја. У периоду између два рата није било утврђених програма за поједине научне дисциплине које су професори предали, већ су они држали серије течајева са тематским целинама које су садржавале проблематику предмета према општем плану студија.

Одласком др Ракића са Филозофског факултета 1936. године и његовим пензионисањем 1938. затворено је једно значајно поглавље у развоју Катедре за педагогију.

Године 1919. још један доктор педагогије је почео да ради на Филозофском факултету. Реч је о др Милану Шевићу, који као хонорарни професор ради у Општем педагошком семинару – дакле предаје студентима који се образују за предметне наставнике у средњим школама.

У раздобљу од 1933. до 1941. на Филозофском факултету предали су педагогију, у различитим интервалима, и др Димитрије Кириловић, др Артур Либерт, који је предавања држао на француском и немачком језику, и др Владимир Спасић.

По завршетку Другог светског рата Катедра за педагогију је под непосредном управом Катедре за филозофију. Генерације студената које студије педагогије започињу 1946. и 1947. године студирају по тзв. двопредметном усмерењу, што значи да су у обавези да слушају и полажу испит из једног средњошколског предмета. Први послератни предавачи на Катедри за педагогију били су Милан Јанушевић и Радивоје Миловановић. Потом је поступно уследио и избор других чланова Катедре: Босиљке Глигоријевић, Руже Ољаче и Тихомира Вуловића.

Реорганизацијом Филозофског факултета 1950. године катедре постају основне радне јединице. Тада је установљена и самостална Катедра за педагогију. Године 1963. Филозофски факултет је поново реорганизован и од тада основне организационе јединице факултета чине одељења, па је Катедра за педагогију реорганизована у Одељење за педагогију.

У овом периоду, тачније од школске 1961–62, извршена је и значајнија реконструкција система студија педагогије. Од петог семестра студенти се усмеравају у три правца: у правцу предшколске педагогије, у правцу методике основношколских предмета и у правцу теорије и методике образовања одраслих. Овакав систем задржао се до 1977. године, када су реконструкцијом наставног плана сви предмети сврстани у четири категорије: главне, помоћне, заједничке и предмете дипломског усмерења.

На Одељењу за педагогију 1979. године установљене су две наставне групе – група за педагогију и група за андрагогију. У деценијама које су уследиле уношене су мање или веће измене у студијске програме и усложњавала се организациона структура Одељења у смислу унутрашњег разграђивања на матичне педагошке дисциплине.

Посебне заслуге за то припадају групи наставника која запослена у периоду од 1950. до 1959. године. Одмах по дипломирању 1950. године постављени су најпре у звање професора средње школе убрзо и у звање асистената Никола Поткоњак за општу педагогију, Владета Тешић за историју педагогије и Даринка Ранитовић Митровић за општу педагогију у Општем педагошком семинару. Потом је 1952. године постављен Тихомир Продановић за асистента за методiku наставе основношколских предмета, затим и Јован Ђорђевић као асистент за предмет општа педагогија. Душан Савићевић постављен је за асистента методике основношколског образовања и недуго потом постављен је за асистента на предмету образовање одраслих. Александра Марјановић постављена је за асистента предшколског васпитања 1959. године.

Појачање које је катедра добила у наведеној групи запослених било је значајно и дугорочно, јер ће они у наредним деценијама развијати матичне предмете на студијама педагогије. Професор др Јован Ђорђевић на Одељењу ради до октобра 1987. године, професор др Владета Тешић до 1988. године, професор др Никола Поткоњак до 1989. године, професор др Душан Савићевић до 1991. године. Професор др Александра Марјановић, нажалост, преминула је 1986. године, пре пензионисања.

Од 1892. године до данас на Катедри, Одељењу за педагогију, Одељењу за педагогију и андрагогију било је 90 запослених.

Значајније промене у систему студирања на Филозофском факултету, и у оквиру тога и на Одељењу за педагогију и андрагогију, унете су 2006. године усклађивањем са Законом о високом образовању који је донет 2005. године, чиме је факултет прешао на болоњски начин студирања.

## Одељење за педагогију и андрагогију данас

У приказу актуелног стања на Одељењу за педагогију и андрагогију у наставку текста дају се информације о: запосленима на Одељењу за педагогију и андрагогију; наставној делатности Одељења; раду Института за педагогију и андрагогију; раду Центра за образовање наставника; научноистраживачкој делатности и научноистраживачким пројектима Одељења, односно Института; издавачкој делатности Одељења, односно Института; међународној сарадњи; организовању научних и стручних скупова; друштвеном и стручном ангажовању наставника; сарадњи Одељења за педагогију и андрагогију са другим институцијама и организацијама; студентима Одељења за педагогију и андрагогију.

*Зайослени на Одељењу за педагогију и андрагогију.* Развој Одељења за педагогију и андрагогију током претходних 125 година подразумевао је, поред проширивања делатности, богаћење наставног и другог кадра. У овом тренутку на Одељењу наставу реализује седам редовних професора, 13 ванредних професора, 13 доцента, осам асистената, три студента докторских студија, а подршку им пружају два секретара Одељења и три библиотекара.

*Наставна делатност Одељења.* Наставни рад свакако представља основну делатност Одељења за педагогију и андрагогију и она се реализује у оквиру студијских програма на две студијске групе (студијске групе за педагогију и студијске групе за андрагогију) на три нивоа студија: основне академске студије, мастер академске студије и докторске студије. Студентима је, поред обавезних студијских предмета,



понуђен и велики број изборних предмета. На основним студијама, студенти педагогије имају 33 обавезна и 23 изборна студијска предмета, док студенти андрагогије имају такође 33 обавезна и 52 изборна студијска предмета. Удео изборних предмета је још већи у оквиру мастер студија, тако да студенти педагогије на овом нивоу студија имају један обавезни и 21 изборни студијски предмет, а студенти андрагогије поред једног обавезног имају могућност да бирају изборне предмете међу 17 понуђених. Коначно, на нивоу докторских студија, студенти педагогије имају један обавезан предмет, а могу да бирају неке од 25 изборних студијских предмета. Слична ситуација је на студијској групи за андрагогију, где је студентима докторских студија поред два обавезна студијска предмета понуђено 19 изборних студијских предмета.

Као резултат напора да се константно унапређује и иновира настава, на Одељењу за педагогију и андрагогију у последњих 10 година, односно од када је уведен болоњски систем студирања, креирано је више од 50 предметних програма за нове студијске предмете.

*Институт за педагогију и андрагогију.* Институт за педагогију и андрагогију основан је 1983. године као посебна научна јединица при Одељењу за педагогију и андрагогију, односно у оквиру Филозофског факултета Универзитета у Београду. На овом институту тренутно је ангажовано 46 истраживача, углавном из редова наставника и сарадника запослених на Одељењу за педагогију и андрагогију. До сада је успешно реализовано 25 научноистраживачких пројеката, а у току је реализација још три пројекта: *Модели процењивања и критерије за унапређење квалитета образовања у Србији; Пилотирање нација Основа програма предшколској васпитања и образовања – Године узлећа; Програми стручног усавршавања за стицање стипендијског признања организатора активности образовања одраслих.* Наслови ова три пројекта већ илуструју велику диверзификованост области и тема који су предмет интересовања истраживача Института за педагогију и андрагогију. Као вредан резултат рада Института за педагогију и андрагогију може се навести и објављивање чак 115 публикација. Такође, посебно значајан сегмент рада Института представља осмишљавање и реализовање програма стручног усавршавања, а до сада је креирано и акредитовано 11 програма стручног усавршавања.

*Центар за образовање наставника.* Друга организациона јединица која има изузетно важну улогу у животу и раду Одељења за педагогију и андрагогију, али и у раду самог Филозофског факултета, јесте Центар за образовање наставника. Центар за образовање наставника је основан 1971. године и од тада представља наставну јединицу где професионална знања и вештине могу да стекну будући наставници. Студенти других одељења Филозофског факултета у Београду имају могућност да у Центру похађају наставу из предмета педагошке и психолошке предметне области, који се реализују не само на нивоу основних студија, већ и у оквиру мастер студија. Осим тога, сарадници Центра за образовање наставника реализују мастер програм намењен образовању наставника предметне наставе, као и програм целоживотног учења. Поред наставног рада, сарадници Центра укључени су у различите истраживачке пројекте, а до сада је реализовано осам пројеката. Коначно, Центар се може похвалити и објављивањем четири публикације научног, односно стручног карактера.

*Научноистраживачка делатност и пројектне активности.* Један од посебно значајних облика повезивања са другим институцијама, са партнерима и стручњацима у настојањима да се одговори на препознате васпитне и образовне проблеме испољава се и кроз учешће запослених на Одељењу за педагогију и андрагогију у многобројним међународним и националним пројектима. Према тренутно доступним информацијама, само у последњих 10 година запослени на Одељењу били су укључени у 99 пројеката. Осим научноистраживачких пројеката који се заснивају на фундаменталним истраживањима, готово половину пројеката (46) у протеклој деценији представљала су истраживања усмерена на непосредно унапређивање васпитне и образовне праксе. Кроз пројектне активности запослени на Одељењу за педагогију и андрагогију били су укључени у истраживања најкрупнијих и најзначајнијих тема у области педагогије и андрагогије, али и у проучавања других тема које се односе на различите сложене друштвене проблеме. Овај облик ангажовања запослених на Одељењу можемо да тумачимо као испољавање спремности да се наведу реални проблеми педагогије и андрагогије у нашем друштву. На тај начин знања и искуства запослених на Одељењу не остају изолована, одвојена од друштва, смештена под стаклено звоно, или у академском вакууму, ограничена на уско схваћену наставно-научну делатност у оквиру факултета. Напротив, овим ангажовањем компетенције запослених на Одељењу стављају се у службу истраживања и разумевања препознатих васпитних и образовних проблема, у циљу унапређивања педагошке и андрагошке теорије и праксе.

*Издавачка делатност.* Више него плодна издавачка делатност изражена је објављивањем чак 93 монографије запослених на Одељењу за педагогију и андрагогију, публикавањем 24 зборника радова, превођењем и штампањем три дела одабраних иностраних аутора, као и објављивањем шест приручника за унапређивање практичног рада. Кроз ове писане изворе запослени на Одељењу су се активно укључили у комуникацију са научном, стручном, али и широм јавношћу пре свега у нашој земљи, али и у региону. Коначно, посебно место у оквиру издавачке делатности заузима податак да је Институт за педагогију и андрагогију издавач, односно суиздавач два реномирана часописа у области андрагогије и педагогије - *Андрагошких студија* и *Наставе и васпитања*, часописа међународног значаја. Размена која се остварује кроз ова два научна часописа надилази оквире наше земље и региона, будући да укључује сараднике, ауторе и публику из различитих земаља Европе и света.

*Међународна сарадња.* Катедра за педагогију је од свог оснивања тежила да буде центар савремене и актуелне мисли о васпитању и образовању, чиме се и данас може похвалити. Наставници Одељења за педагогију и андрагогију настављају традицију размене са другим светским научним центрима. Ова врста сарадње је посебно интензивирана од када су Србији постали доступни ERASMUS+ програми и фондови, а на Факултету је успостављен Центар за међународну сарадњу, док су на сваком одељењу Факултета посебно задужене особе за ове активности. Иако постоје структурални и легислативни предуслови за реализацију међународне сарадње, подстицање и интензивирање мобилности наставног и ненаставног особља, успостављање и континуирано одржавање сарадње са страним универзитетима није био (и још

увек није) лак посао и стога дугујемо посебну захвалност колегиницама и колегама који улажу велики напор како би Одељење за педагогију и андрагогију ишло у корак са светом.

Традицију ширења сопствених искустава и дељења личних професионалних увида наставили су наставници Одељења за педагогију и андрагогију на преко 25 преваходно европских универзитета. У Немачкој, која је традиционално представљала извориште и инспирацију за рађање наука о образовању на нашем говорном подручју, најинтензивнија сарадња је била са универзитетима у Виртзбургу, Дуизбургу и Кајзерслаутерну, док су институције цивилног сектора из Бад Либенцела имале значајну улогу у стицању нашег међународног искуства у подручју образовања одраслих. Што се тиче Велике Британије, део наставника са Одељења је боравио и радио на универзитетима у Кембриџу, Лондону (Универзитети Роудхемптон и Голдсмит) и Бату, у Белгији смо походили Католички универзитет у Лувену, а о европској образовној политици смо учили на местима на којима се она креира и артикулише - у Бриселу и Стразбуру. У Скандинавији, тренутном стецишту, према мишљењу многих научника, најбоље образовне праксе како на подручју образовања деце и младих, тако и на подручју образовања одраслих, наставници Одељења су боравили и радили на данским универзитетима у Архусу и Копенхагену, шведском Содернторн универзитету у Стокхолму и финском универзитету у Хелсинкију. Са земљама Централне Европе, са којима нас вежу бројне историјске и политичке везе, имали смо интензивну сарадњу на пољу мобилности наставника. Наставници Одељења имали су прилику да упознају образовну теорију и праксу Универзитета у Бечу, Масариковог универзитета у Брну и Универзитета у Печују. Оно што представља позитивну новину и што до сада није било наглашено у традицији Одељења јесте сарадња с универзитетском заједницом на Иберијском полуострву. У оквиру мобилности наставника, Одељење је успоставило сарадњу са португалским Коимбра универзитетом, као и са Европским удружењем за истраживања у образовању са седиштем у Порту, док је у Шпанији партнер у мобилности био Универзитет у Билбау. У региону западног Балкана најдинамичнију сарадњу смо имали са колегама из Словеније и Хрватске, са којима смо обновили и продубили сарадњу започету у некадашњој заједничкој држави, а коју настављамо у новим околностима. Најинтензивнију размену само имали с универзитетима у Марибору и Љубљани у Словенији, као и са хрватским Универзитетом у Ријечи и њиховим Учитељским факултетом.

У складу са настојањима да се буде у центру научних токова, Одељење за педагогију и андрагогију је омогућило наставницима и студентима да у својој научној области сазнају нешто о размишљањима професора с европских универзитета. У циљу повећања научне мобилности, на нашем одељењу је током протекле деценије гостовало једанаест професора с универзитета из Велике Британије, Словеније, Финске, Хрватске, Мађарске, Белгије, Румуније и Ирске. На овај начин Одељење је умногоме повећало квалитет наставе и омогућило директну дисеминацију различитих научних информација и идеја и успостављање једне шире научне заједнице.

Као круну међународне сарадње можемо истаћи размену и мобилност студента у оквиру европског образовног простора, а захваљујући доступности Србије за

ЕРАСМУС+ програме и оствареним споразумима између Београдског универзитета и бројних европских универзитета. На Одељењу за педагогију и андрагогију су у два наврата боравили студенти из Ротердама и једном из Печуја, док су се кроз један семестар рада с аутентичном и признатом београдском школом педагогије и андрагогије упознавали студенти с Универзитета у Вирцбургу. Студенти основних и мастер студија Одељења за педагогију и андрагогију су одлазили на једносеместрално студирање на немачке универзитете у Хајделбергу, Вирцбургу и Бамбергу, затим у Љубљану, Марибор, Печуј, као и на финске универзитете у Турку и Хелсинкију.

Вредно је поменути и да је Одељење за педагогију и андрагогију организовало 2015. године летњу школу намењену нашим и страним студентима мастер и докторских студија. Ова школа је реализована у оквиру ESRALE пројекта, а омогућила је да њени учесници у присној и колегијалној атмосфери, карактеристичној за овај организациони облик образовања, даље усавршавају своје истраживачке компетенције. Организовање оваквих облика развоја професионалних компетенција показало се као врло успешно, а у потпуности је у духу Катедре за педагогију и њене богате традиције.

*Организовање научних и стручних скупова.* Одељење за педагогију и андрагогију и Институт за педагогију и андрагогију се, поред наставне, интензивно баве и научном активношћу. У сврху упознавања стручне јавности са генерисаним резултатима научне активности чланова Одељења, али и преиспитивања актуелних научних парадигми, тема и области, организовали смо велики број међународних и националних научних и стручних скупова. Оно што одликује ове скупове јесте да су организовани на актуелне и релевантне научне теме, а увек у сарадњи са респектабилним партнерима. Из динамичних организационих активности Одељења током последње деценије, можемо издвојити међународни научни скуп на тему *Дечји врџић као заједница која учи*, као одговор на актуелну парадигму организације и друштва који уче, као и *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of Profession* из 2010. године, који је био одговор на тада актуелну светску економску кризу. Конференција коју смо организовали 2011. године у сарадњи са BASOPED имала је назив увек актуелне образовне теме *Evaluation in Education in The Balkan Countries*, док је Академској недељи био посвећен скуп из 2012. године. Током 2015. године организовали смо три научна скупа: скуп у оквиру ESRALE пројекта посвећен истраживачким компетенцијама, под називом *Empirical Research in Adult Learning and Education – Conceptual and Methodological Problems*; затим у сарадњи са ESREA, међународни скуп посвећен проблемима у вези с образовањем и родом, под називом *Contemporary Issues and Perspective on Gender Research in Adult Education, History, Philosophy, Methodology and Practice*, док је назив трећег скупа био *Дан отворених врата за одрживи развој*. Две године касније (2017) у сарадњи са Унеском организовали смо GRALE 3, скуп посвећен промоцији Трећег глобалног извештаја о учењу и образовању одраслих.

Оно на шта је Одељење за педагогију и андрагогију посебно поносно јесте чињеница да је управо оно матица која око себе окупља професионалце из области васпитања и образовања. Током протекле деценије Одељење је било координатор свих седам одржаних Андрагошких дана, годишњих скупова професионалних андрагога, уз помоћ Друштва андрагога Србије и Друштва за образовање одраслих.

У исто време, Одељење се заједно са Педагошким друштвом Србије јавља као координатор годишњих Сусрета педагога. На овим скуповима је 2013. године основна тема била положај педагога између теорије и праксе, док смо се наредне године првенствено бавили идентитетом професије педагога у савременом образовању. Педагошки допринос унапређивању подучавања и учења био је централна тема 2015. године, на вредновању у васпитно-образовном процесу је био фокус 2016. године, док је назив Сусрета педагога за 2017. годину био *ВасПИТАЊЕ данас*.

Ови годишњи сусрети теорије и праксе у наукама о образовању су незаменљиви као средство дисеминације научних сазнања, али и као артикулисање потреба и степена развијености васпитно-образовне праксе, па је наставак организовања ових стручних скупова и питање очувања професионалних идентитета педагога и андрагога.

*Друштвено и стручно ангажовање наставника.* Позив универзитетског наставника је позив који захтева целокупну личност и у оквиру кога се не могу у потпуности именовати задужења, као што се не може у целости одредити радно време. Поред ангажовања у настави и науци, чланови Одељења за педагогију и андрагогију дају вишеструки допринос на пољу друштвеног ангажовања. Немогуће је пописати сва ангажовања наших наставника, али можемо рећи да су у великој мери ангажовани на изради стратегија, закона, подзаконских аката, акционих планова и евалуација образовних политика на националном и међународном нивоу. Чланови Одељења узимају учешћа у раду саветодавних тела која се баве образовањем, затим универзитетских тела, комисија за акредитацију високошколских установа и програма. Наставници су аутори образовних програма, а један део њих је и креирао курсеве у оквиру студијских програма других високошколских институција. Важно је напоменути да су чланови Одељења врло активни у области стручног усавршавања наставника са 36 акредитованих семинара на најразличитије актуелне васпитне и образовне теме намењених школским и универзитетским наставницима, васпитачима, стручним сарадницима, и различитим актерима у образовању одраслих. Већина чланова Одељења за педагогију и андрагогију били су или/и јесу уредници, чланови редакција и рецензенти у научним часописима, неки су чланови програмских и управних одбора и/или консултанти у националним и међународним организацијама. Ове активности јесу велика обавеза, али представљају и велико признање и част, а са великим поносом можемо рећи да у редовима Одељења за педагогију и андрагогију имамо чланове међународног Хола славних у образовању одраслих, члана Унесковог института за целоживотно образовање, члана управног одбора интересне групе УН за образовање и науку и још много других чланова са престижним и значајним функцијама.

*Сарадња Одељења за педагогију и андрагогију са другим институцијама и организацијама.* Да би Одељење за педагогију и андрагогију могло да буде успешно у свим до сада поменутих активностима, неопходно је да има адекватну сарадњу са националним институцијама и организацијама, али и са бројним међународним организацијама.

У првом реду ћемо нагласити сарадњу са другим одељењима Филозофског факултета Универзитета у Београду, а потом и са другим високошколским институцијама и научноистраживачким институцијама у земљи, најразличитијих профила и

оријентација. Чланови Одељења имају дугогодишњу сарадњу са члановима других факултета на Универзитету у Београду (Учитељски факултет, Факултет организационих наука, Факултет драмских уметности, Факултет политичких наука, Филолошки факултет, Хемијски факултет, Биолошки факултет, Медицински факултет, Шумарски факултет, Пољопривредни факултет итд.), члановима факултета са других државних универзитета у Србији (Универзитет у Новом Саду, Универзитет у Нишу, Универзитет у Крагујевцу, Државни универзитет у Новом Пазару), високих школа струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици, Кикинди, Новом Саду и Пироту, као и са истраживачима са научних института као што су Институт за педагошка истраживања у Београду, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Институт за филозофију и друштвену теорију Универзитета у Београду и др.

Успостављена је и дуго година се одржава и сарадња са високошколским институцијама у региону (са филозофским факултетима универзитета у Љубљани и Марибору, Ријеци, Сплиту, Скопљу, Црној Гори) и Европи и свету, о чему је већ било речи у делу о међународној сарадњи.

За несметани рад и реализовање научноистраживачке мисије, за Одељење је врло значајна сарадња са надлежним министарствима, заводима и секретаријатима. У малом истраживању које смо поводом овог значајног јубилеја спровели међу наставницима Одељења, за наставнике су, поред институција које су директно задужене за васпитно-образовни рад, као што су: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Завод за унапређење образовања и васпитања, Завод за вредновање образовања и васпитања и Секретаријат за образовање АП Војводине, од посебног значаја били: Министарство за социјална питања, Министарство правде, Републички завод за социјалну заштиту и Завод за заштиту природе Србије. Као институције од посебног значаја за њихов рад, наставници су истакли Националну службу за запошљавање и Привредну комору Србије.

Да су Национални просветни савет и Национални савет за високо образовање без икакве сумње веома значајни за функционисање Факултета, али и целокупног васпитно-образовног система, слажу се сви наставници и истичу значај који за њихов рад има сарадња са различитим професионалним удружењима. Од професионалних удружења са којима сарађује Одељење, посебно се по значају сарадње за наставнике истичу: Педагошко друштво Србије, Друштво андрагога Србије, Удружење стручних сарадника и сарадника предшколских установа Србије, Савез удружења васпитача Србије, Савез удружења медицинских сестара предшколских установа Србије и Заједница гимназија Србије. Што се тиче међународних професионалних организација, највише наставника са Одељења за педагогију и андрагогију је сарађивало у оквиру BASOPED-а (*Balkan Society for Pedagogy and Education*) и ESREA (*Europea Society for Research on the Education of Adults*).

Како би имало увида у светске трендове у области образовања и васпитања, али и да би имало могућност да активно утичу на поменуте трендове, Одељење

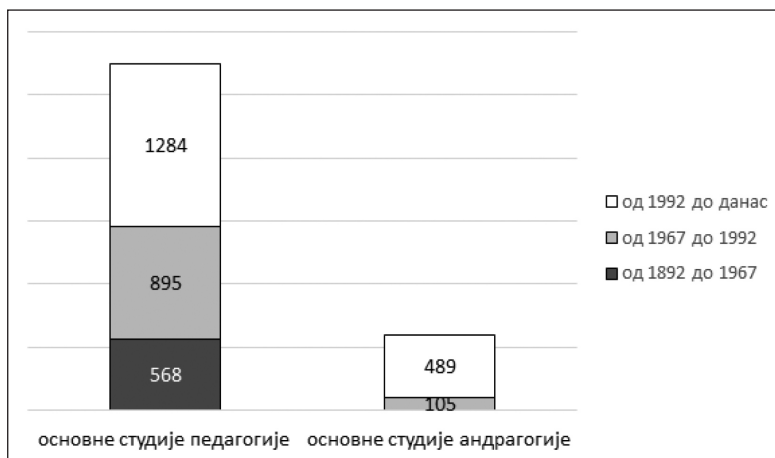
активно учествује у раду међународних организација. Листа ових организација је заиста предуга, па ћемо покушати у редовима који следе да издвојимо најзначајније. На почетку, сигурно је да сарадња са две организације УН (Унеско и Уницеф) врло значајна за Одељење. За њом следи значајна сарадња са релевантним европским организацијама као што су: Савет Европе, Европска комисија, Европска инвестициона банка, Европски социјални фонд и Европска агенција за реконструкцију. Од међународним организација и фондација са којима чланови Одељења интензивно сарађују, нагласићемо следеће организације: OEEK (*Organisation for Vocational Education and Training*), Nordic Trust Fund, CEPS (*Center for Education Policy Studies*), Save the Children International, Centre for Higher Education (Bukurešt), Open Society Institute, ISSA (*International Step by Step Association*), IOM (*International Organisation for Migration*), GIZ, SDC (*Швајцарска агенција за развој и сарадњу*), Швајцарска национална фондација за науку, King Baudoin Foundation, National Endowment for Democracy, Roma Education Fund, KulturKontakt, Pestalozzi Children's Foundation, Hellenic Aid, People in Need, Fondacija Novak Đoković, DVV International i Fondacija TEMPUS. Ова листа никако не преставља укупан списак међународних организација и фондација са којим Одељење сарађује, већ само институција са којима има дугогодишњу, успешну континуирану сарадњу.

Списку институција са којима Одељење сарађује треба придодати велики број различитих институција образовања, културе, социјалне и здравствене заштите и казнено-поправне заводе. Сарадња с овим институцијама омогућава велику диверзификованост у истраживању и настави, обogaђује искуство студената и наставника и представља важну делатност коју морамо наставити да пажљиво негујемо у будућности.

Невладине организације су се последње, од набројаних институција, појавиле на домаћој васпитно-образовној сцени, али су на њој одмах заузеле запажено место и улогу те постају незаобилазан партнер Одељењу за педагогију и андрагогију. Њихова бројност не дозвољава да их на овом месту све таксативно издвојимо, али као partnere од посебног значаја који су се вишеструко показали као пријатељи Одељења можемо издвојити: Центар за интерактивну педагогију, Центар за образовне политике, Друштво за образовање одраслих, Центар за права детета, Образовни форум, Београдска отворена школа, Организација Е8, АпсАрт – центар за позоришна истраживања, Под театар, ReMaking Tesla.

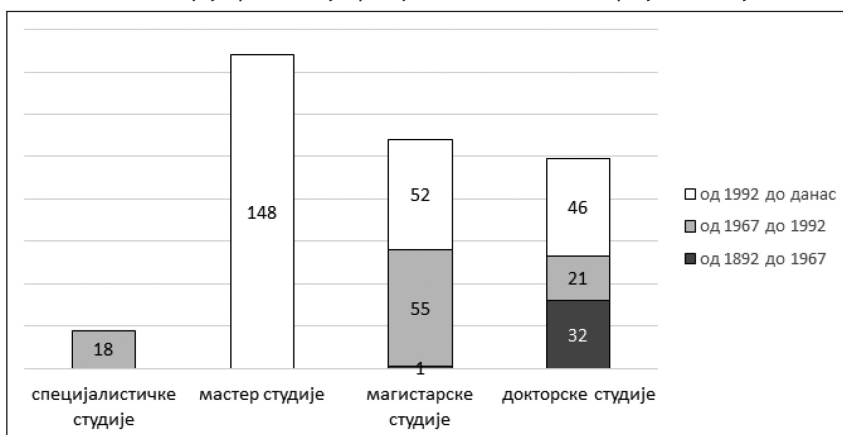
*Студенти Одељења за педагогију и андрагогију.* Од оснивања Катедре за педагогију, пре 125 година, до 2016. године основне студије педагогије је завршило 2.747 студената, од чега 1.284 у последњих 25 година (као што је приказано у табели 1). Основне студије андрагогије су од оснивања Катедре за андрагогију до 2016. године завршила укупно 594 студента, од чега је 489 то учинило у последњих 25 година. Можемо са сигурношћу констатовати да је прелазак на болоњски начин студирања повећао ефикасност у успешном завршавању студија.

Табела 1. Број студената који су завршили основне студије педагогије и андрагогије



Што се тиче свршених студената на постдипломским студијама на групи за педагогију (табела 2), након 1992. године није било даљих интересовања за специјалистичке студије, које је до тада завршило 18 специјализаната. Што се тиче магистарских студија, њих је с успехом завршило укупно 108 постдипломаца, од тога 52 студента у последњих 25 година. То је нешто мање него у 25 претходних година када је магистрирало 55 студената, што се може објаснити преласком на болоњски систем студирања и заменом магистарских студија мастер студијама. С обзиром на актуелни систем студирања, овај број магистара се може сматрати коначним. Мастер студије педагогије је од увођења овог степена образовања до 2016. године завршило 148 студената, што говори о томе да су постале изузетно популарне студије. Докторске студије педагогије је од оснивања Катедре за педагогију до 2016. године завршило 99 докторанада, од чега је 46 њих то урадио у последњих 25 година. То је и више него дупло у односу на период од 1967. до 1992. године у којем је докторирао 21 кандидат, што говори о великој посећености Одељења даљем систематском развоју научног кадра у области педагогије.

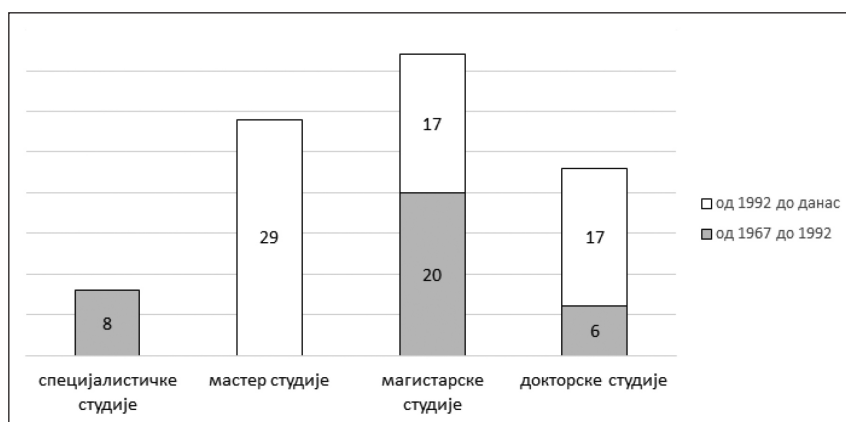
Табела 2. Број студената који су завршили постдипломске студије педагогије





Што се тиче постдипломских студија андрагогије, трендови су врло слични педагошким (видети табелу 3). Специјалистичке студије андрагогије је до 1992. године завршило осам специјализаната, док је магистарску титулу стекло 37 андрагога, од којих 17 у последњих 25 година. Мастер студије је завршило 29 студената, док су титулу доктора наука стекла 23 студента докторских студија андрагогије, од чега је чак 17 то учинило у протеклих 25 година. Сигурно је да су кадровска проширења Катедре за андрагогију током последњих четврт века знатно допринеле могућношћу наставника да се у већој мери посвете будућности андрагошке науке, а да је квалитет образовне понуде резултирао и презентованим бројем студената који су завршили различите нивое студија.

Табела 3. Број студената који су завршили постдипломске студије андрагогије



Дуги низ година студенти Одељења за педагогију и андрагогију су чинили напоре и покушаје да, поред студентских организација на нивоу Факултета, формирају сопствене организације које би им омогућиле да јасније артикулишу и задовоље специфичне потребе и аспирације студената наука о образовању. Многи од тих напора су резултирали делимичним успехом повремених организовања које је често трајало онолико колико су студирали оснивачи. Оно што посебно радује чланове Одељења за педагогију и андрагогију је што већ деценију постоје две студентске организације, које су најдражи партнери Одељења у организовању различитих скупова и активности: Клуб студената педагогије и Клуб студената андрагогије.

Клуб студената педагогије је од свог оснивања успоставио бројна партнерства и сарадњу са другим клубовима сличне оријентације (клубови студената педагогије Ниша, Новог Сада, Косовске Митровице, Зенице, Мостара, Загреб и Антверпена), активан је у промотивним активностима Факултета (као што су „Викенд на Филозофском“ и „Бајковићи“) и незаменљив приликом организовања стручних и научних скупова педагога.

Клуб студената андрагогије, који редовно Катедри за андрагогију пружа организациону помоћ у реализацији бројних андрагошких стручних и научних скупова, успоставио је сарадњу са клубовима студената из Љубљане и Ротердама.

Поред учешћа у промотивним активностима Факултета, КСА је реализовао пројекат „Друштво које учи“ са студентима из Љубљане, а посебно смо им захвални на изради документарног филма о развоју андрагошких студија и доприносу професора Душана Савићевића.

Наведене активности Клуба студената педагогије и Клуба студената андрагогије дају основа за наду да ће и у будућности ови клубови наставити са својом делатношћу и да ће узети још више учешћа у професионалном оспособљавању студената педагогије и андрагогије.

\* \* \*

Након 125 година од свог оснивања, Катедра за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду је кроз генерације рада професора и студената оправдала своје постојање истрајношћу и посвећеношћу васпитању и образовању. Кроз историју мењали су се државни и васпитно-образовни системи, предмети који су предавани, запослени и студенти, али је непромењен остао фокус Катедре на истраживању, промовисању и заговарању васпитања и образовања као феномена од прворазредног значаја за друштво, државу и појединца. Њени напори су првенствено усмерени на истраживачки и наставни рад, али се све више фокусирају на грађење и мењање наше васпитне и образовне реалности и пројектовање наше будућности. Увек актуелна, социјално ангажована, с аутентичним васпитно-образовним погледима, Катедра се кроз своје деловање доказала као способан лидер, поуздан партнер и незаменљив саговорник у решавању проблема у вези с пољем свога деловања.

Нама остаје да наставимо да својим радом доприносимо расту и развоју Катедре, са надом да ћемо у будућности оправдати поверење које нам је дато, одолети бројним изазовима савременог друштва и пренети веру у моћ васпитања и образовања генерацијама које долазе.

Припремили (азбучним редом):

Александра В. Илић Рајковић  
Владета Д. Милин  
Јован Р. Миљковић  
Маша Б. Аврамовић  
Милан С. Станчић

## Обраћање проф. др Николе Поткоњака на Свечаној седници поводом обележавања 125-годишњице Катедре за педагогију

Уважени и поштовани колеге педагози и андрагози, драги студенти,

Најсрдачније вам захваљујем на позиву да присуствујем обележавању великог јубилеја – 125-годишњице Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду.

Са задовољством се сећам свог личног учешћа у припремама и обележавању 75. и 100. годишњице Катедре за педагогију и публикација које смо тада објавили. Сећам се тих дана и са тугом, јер неких колега из тога времена више нема међу нама! Мени се посрећило да, ево, дочекам и учествујем у обележавању и овог трећег великог јубилеја – сто двадесет пете годишњице Катедре за педагогију.

Од тих 125 година, ја сам на Катедри као студент, касније као асистент и професор, провео пуне 43 године! Признаћете да то није мало. И зато је моја радост што учествујем данас на овом јубилеју заиста веома велика.

Дозволите ми да вам у овом свечаном моменту упутим пар речи, као и један предлог.

Увек ми је била част што сам студирао и радио као професор на Катедри за педагогију Филозофског факултета у Београду. Поносио сам се што сам био део институција – и Факултета и Катедре – са чијом прошлoшћу, радом и угледом сам се увек поносио и дичио.

Када сам као доцент постао део наставничког колектива Филозофског факултета, у њему су тада били чланови, да поменем само неколико њих... професора ГЕОРГИЈА ОСТРОГОРСКОГ, чијим именом је назван овај амфитеатар у коме се налазимо, најпознатији византолог у свету, коме су амерички универзитети нудили десетак и више пута већу плату само да буде њихов професор, али је он то одбио и остајао да ради на свом Филозофском факултету у Београду за тада скромну професорску плату. Следећи кога желим са поносом да поменем био је најпознатији зналац класичних наука у Срба професор МИЛОШ ЂУРИЋ, кога смо сви звали „чика Миша“. Он је био и остао за све нас научни и морални горостас! Не само што је изванредно препевао на српски Илијаду и Одисеју, већ је био и морална људска громада. Када је фашистичка Немачка окупирала Југославију и Србију 1941. г. окупационе власти су тада тражиле да професори универзитета потпишу сагласност с окупацијом и спремност да факултети и универзитет наставе с радом и за време фашистичке окупације. „Чика Миша“

---

је одбио да то потпише! Када му један пријатељ, професор Музичке академије, рекао да ће страдати ако то не потпише, Милош Ђурић је одговорио: „Лако је теби, ти студенте учиш како да свирају дигле, а ја предајем етику. Ако потпишем, како ћу своје студенте погледати у очи!“ И није потписао! Окупацију је, зато, провео у најозлоглашенијем немачком логору смрти Маутахаузену! Срећом, преживео је и вратио се после ослобођења да поносно настави да предаје етику својим студентима! Поменућу и познатог историчара ВАСУ ЧУБРИЛОВИЋА, у младости члана „Младе Босне“, који је био у другој бусији у Сарајеву 1914. г. – ако промаши Гаврило Принцип у атентату на аустроугарског царског наследника Фердинанда, онда је „грешку“ требало да „поправи“ Васа Чубриловић! Додаћу томе и познатог професора историје уметности СВЕТОЗАРА РАДОЈИЧИЋА, који је својим радом знатно допринео упознавању света са средњовековним српским фрескама и манастирима. Не могу да, на крају, не поменем познатог првоборца, али и контроверзног свога професора филозофије, логике, етике и естетике ДУШАНА НАДЕЉКОВИЋА.

И да не наводим даље. Јер, и то је сасвим довољно за понос овим факултетом! А било је и многих других и те како у овом моменту вредних помена.

Тој плејади познатих научника које је била велика част само познавати, а поготово дружити се и сарађивати с њима, придружила се ускоро група млађих, ништа мање значајних научника, мојих вршњака и колега са студија – касније веома угледних професора и академика историје уметности, историје, филозофије и социологије... Томе треба додати, свакако, и не мање значајна имена и педагога и андрагога са наше катедре!

Била је велика част бити члан колегијума у којој су били поменути професори, истакнути научници и академици. Част и велика обавеза и према Факултету и Катедри, према њима као људима, и када је реч о бављењу науком и када је реч о раду и односу са студентима! Трудили смо се увек сви да у свему будемо достојни чланови таквог факултета!

И када је реч о Катедри за педагогију, имало се на кога угледати. Да поменем само двојицу непосредних својих претходника: оснивача Катедре и првог професора на њој, најпознатијег српског педагога тога времена, др ВОЈИСЛАВА БАКИЋА, затим најоригиналнијег српског педагога, потцењеног и омаловаженог у Србији, али зато признатог и цењеног у иностраним круговима педагога и психолога – ВИЋЕНТИЈА РАКИЋА. Скупо ће, нажалост, он платити тај свој успех у иностранству!

Поносио сам се увек што сам први изабран за редовног професора педагогије после оснивача Катедре за педагогију Војислава Бакића. Поносио сам се што ми је претходник на Катедри био и најоригиналнији српски педагог Вићентије Ракић. Сматрао сам се њиховим баштиником. Осећао сам и људску и професионалну обавезу да им се обојици лично одужим колико год могу и да им одам признање за оно што су учинили за Катедру за педагогију и за педагошку науку у Србији!

Написао сам о Војиславу Бакићу више радова, објављивао сам веће изводе из његових дела. Учинио сам све да се његов веома обиман и веома значајан рукопис не само за српску педагогију, „Дневничке белешке“, објави (захваљујући Учитељском факултету у Ужицу). Други значајан његов рукопис објавио је Педагошки музеј у

---

Београду. Иницирао сам више састанака и на Катедри и у Педагошком музеју поводом годишњица из живота и рада Војислава Бакића. Учинио сам што сам могао!

Иницирао сам да једна група наставника и студената педагогије отпутује у родно место В. Бакића, село Перна на Петровој гори у Хрватској. Тамо смо одржали народни збор и основној школи у селу дали име Војислава Бакића. Истовремено смо им однели и пакет књига, јер смо при тој школи основали сеоску народну библиотеку са именом Војислава Бакића. Том догађају присуствовали су и представници Катедре за педагогију Филозофског факултета из Загреба. Намера је била да се та основна школа прогласи за огледну и да она постане педагошки центар у коме би се окупљали педагози Југославије и расправљали о актуелним педагошким и васпитним питањима.

Та моја иницијатива, нажалост, трајала је кратко. Почео је ускоро распад Југославије, започели су ратни сукоби, Перна је као српско село у Хрватској страдало и све наше идеје и оно што смо практично урадили нестало је без трага.

Када је реч о Вићентију Ракићу, морам вам испричати нешто што мало ко од вас овде присутних зна.

Он је на Филозофском факултету имао звање „уговорног доцента“, а то значи и малу плату и мала права. Пре времена је пензионисан и одстрањен са Катедре и Факултета, са веома малом пензијом. Све само због тога што је изграђивао другачију, своју, оригиналну педагогију, тада различиту од владајуће – хербартовске педагогије у свету и у Србији.

Вратио се да као пензионер живи у родном Параћину.

Пошто у Србији по завршетку Другог светског рата, када је моја генерација уписала студије педагогије (1946), није било ниједног доктора педагошких наука који би нам могао предавати педагошке дисциплине, замолили смо да се на Факултет позове и врати Вићентије Ракић. Он је то одбио. Имао је тада 65 година и сматрао је да није „више време за повратак на Факултет“.

Утврдили смо тада да му је пензија изузетно мала и да веома сиротињски живи. Све смо учинили да му тадашње Министарство просвете колико-толико ванредно повећа пензију.

После неколико година једна група нас педагога реши да посети (1967) Вићентија Ракића у Параћину. Живео је тада у главној улици Параћина. Становао је у једном напуштеном и запуштеном локалу са великим стакленим излогом према улици, без основних услова за иоле пристојан живот. Са њим је живео од његове пензије, и о њему бринуо, вероватно нешто старији од њега, неки даљи рођак, један полуписмени сељак. Када смо председнику општине Параћин, кога смо тада посетили, рекли ко је он и у каквим условима живи, одговорио нам је да никад није чуо за њега и да ће општина покушати да му реши стамбено питање.

У Народној библиотеци у Параћину, где је Ракић проводио највише времена и где смо га затекли када смо дошли да га посетимо, управница Библиотеке је рекла да не зна ко је он, али да имају велике муке с њим! Стално тражи да му набављамо књиге из иностранства које се односе на антрополошка питања, на порекло и историју људског рода, на развој културе и цивилизације у свету, о дечјој игри, као и најновија дела из естетике, педагогије и психологије. Она је рекла да такве књиге нису потребне

---

њеној библиотеци и да немају средстава да му то набављају и да се он неоправдано љути на њих. Додала је да му стално дају неке неискоришћене старе свеске и хартију, јер „по цео дан он нешто пише и записује“, а пензија му је толико мала да ни хартију за писање не може сам да купује! Објаснили смо јој о коме је реч и замолили је да учини за њега све што може.

Једва смо тада приволели Вићентија Ракића да се слика са нама. Рекао је да то никад није волео и да не жели да се фотографише! У рату му је повређено једно око и имао је замагљено стакло на том оку... Ипак, срећом, успели смо да га наговоримо и ту ретку фотографију с њим ја сам објавио у својој књизи „Именик српских педагога“, а нешто увеличана копија се налази у архиви наше катедре!

Када је, две године после наше посете, умро Вићентије Ракић, чланови Катедре за педагогију су кренули на његову сахрану у Параћин. Ја сам се, у име Катедре, опоростио од њега на гробљу. Одмах после сахране пожурили смо Владета Тешић, Јован Ђорђевић и ја у стан-локал у коме је живео последњих година живота Вићентије Ракић (општина му није решила стамбено питање, само је нешто повећала средства Библиотеци за набавку књига) да покупимо његове рукописе. Нажалост, ништа нисмо нашли! Његов рођак – онај полуписмени сељак који је бринуо о њему, рекао нам је: „Тражите Вићине папире! Е, тога нема! Када је он био болестан, ја сам са тим папирима потпаљивао ватру у нашој бубњари. Морао сам то да чиним како се не бисмо нас двојица смрзавали. Од тих папира ништа више није остало!“

Тако су у пламену и диму једне сиротињске лимене бубњаре у Параћину неповратно и заувек нестали изводи, записи, скице и размишљања тога заиста, даровитог и оригиналног, али животно крајње несрећног и несналажљивог човека, непризнатог српског педагога Вићентија Ракића – мога и свих вас великог претходника!

Оно што је моја генерација педагога могла још да учини за Вићентија Ракића јесте да поводом стогодишњице његовог рођења (1881–1981) организује у Параћину у Народној библиотеци научни скуп, којим ће му се, колико-толико, одужити и сачувати од заборава педагошке идеје и замисли које су садржане у оно заиста мало радова које је написао и објавио. Исте године „Настава и васпитање“ (1981) објавила је материјале са тог научног скупа!

Док сам био на последипломским студијама на Институту за педагогију Универзитета у Лондону (50-их година прошлог века), добро сам научио и практично сагледао за нас педагоге веома важну ствар – улогу традиције и историје у васпитавању и младих и одраслих.

Сви који се уписивали на најпознатије и најугледније школске институције и универзитете у тој земљи (на пример, познате и веома старе елитне Public school, најпознатије универзитете – Кембриџ и Оксфорд) били су обавезни да прве дане у њима проведу у упознавању историје и традиције тих институција. Тек када сазнају где се налазе, каква је институција у коју су се уписали, ко су им били њихови претходници и шта су учинили за науку којом су се бавили и за своју земљу, они би почињали да проучавају студијске дисциплине које су уписали! С педагошке тачке гледишта, то је изузетно значајно!

Слободан сам да вам предложим да се на Катедри за педагогију, данас Одељењу за педагогију и андрагогију, за све новоуписане студенте и педагогије и андрагогије,

---

пре почетка студија, у првој недељи њиховог боравка на Факултету и Одељењу организује низ предавања о историји и традицији и Филозофског факултета и Катедре за педагогију! Нека знају студенти где су дошли, ко су били професори и студенти пре њих, шта су учинили за афирмацију својих наука и за своју земљу, па тек после тога нека почну с изучавањем научних дисциплина које су одабрали да студирају. Неће им то бити изгубљено време! Напротив!

Срећом, наши велики претходници су се бавили истовремено и педагошким и андрагошким питањима, па ће за студенте обе студијске групе такав „увод у студије“ бити и веома интересантан, дубоко верујем, и користан!

Нека то ваши студенти сазнају на почетку својих студија, а не као ја, који сам то сазнао, и то личним напором, тек више од десетину година после дипломирања! Многи који су дипломирали на овој катедри, и педагози и андрагози, то никада нису ни сазнали!

Радујем се што сам с осталим колегама доста тога лично учинио док сам радио на Катедри, да моји и ваши велики претходници, а поменуо сам само двојицу мојих непосредних претходника, нису заборављени и што ће се, верујем, и даље одржавати жива успомена на њих и њихова дела и на педагошке и андрагошке идеје које су заступали и развијали.

Нека вам је срећан овај велики јубилеј Катедре за педагогију! Желим да их још много славите сви заједно. Желим вам много успеха у будућем раду и посебно успехе у наукама којима се бавите, јер тиме, лично, утврђујете, богатите и проширујете темеље на којима је стварана и на којима се једино и данас и убудуће може темељити и развијати Катедра, односно Одељење за педагогију и андрагогију! Тиме ће те се на најбољи могући начин одужити и својим великим претходницима, па и самима себи!

**Проф. др Анђелка Игњачевић  
(1947–2017)**

Проф. др Анђелка Игњачевић преминула је 28. фебруара 2017. године. Била је истакнути универзитетски наставник енглеског језика, сјајан преводилац и запажени истраживач у области лингводидактике, историје наставе енглеског језика, језичке политике и културне историје Србије.

Основну школу и гимназију завршила је у Осијеку, а студије англистике на Филолошком факултету Универзитета у Београду завршила је 1970. године. На истом факултету завршила је последипломске специјалистичке студије, магистарске студије, одбранила докторску дисертацију и стекла научни степен доктора филолошких наука. Током специјалистичких студија бавила се фонетиком и одбранила рад на тему *Акценти у савременом енглеском језику*. Магистарске студије на смеру Социологија језика завршила је одбраном теме *Ставови о енглеском језику у средњем и високом образовању*. Њена докторска дисертација *Енглески језик у образовној политици у Србији* добила је веома високу оцену и признање наше стручне и научне заједнице.

Прво Анђелкино запослење био је посао стручног преводиоца за енглески и италијански језик у Заводу за заштиту на раду, а након трогодишњег преводилачког рада, године 1973. започиње њен рад у настави енглеског језика који је трајао пуних 39 година. Почео је у Средњој медицинској школи у Београду, затим у Вишој туристичкој школи и од 1997. до одласка у пензију 2012. предавала је енглески језик студентима психологије, педагогије и андрагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду.

Ови основни биографски подаци не би били потпуни без помињања њене улоге супруге и мајке. Њене ћерке Милица и Бојана, поред знања више страних језика, за свој животни позив одабрале су право и адвокатуру и тиме наставиле занимање више генерација у породици Игњачевић.

Целокупни наставнички рад професорке Игњачевић везан је за предавање енглеског језика у функцији струке, најпре медицинске, а затим у друштвено-хуманистичким наукама. Од самих почетака рада испољавала је наглашено интересовање за проблеме наставе и специфичности функционисања енглеског језика у научном стилу. Током рада у средњој школи стекла је драгоцено искуство и обликовала лингводидактичку и методичку концепцију, коју је затим усавршила и применила у раду са студентима на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Узимајући у обзир специфичности језика научне и стручне литературе и потребе студената у њиховом даљем образовању и будућем професионалном раду, професорка Игњачевић је у предавања уносила сву своју креативност, ерудицију и енергију, као и умешност да на језички и методички приступачан начин презентира и најсложенију проблематику страног језика. Студенти су ценили њену компетентност, одмереност, ненаметљивост и предусретљивост.



---

На свом првом послу сусрела се са сложеном проблематиком превођења и то интересовање за преводилачку делатност неговала је током читавог живота. Објавила је више научно-стручних радова из ове области, преводила стручну и научну литературу и успешно радила са студентима у овом значајном аспекту наставе. Као преводилац, сарађивала је са стручним и научним часописима, приликом издавања зборника радова, монографија. Била је дугогодишњи сарадник часописа *Настава и васпитање*, где је поред превођења прилога на енглески и са енглеског језика вршила рецензирање радова из области лингвистике и лингводидактике.

Напоредо са наставничким и преводилачким одвијао се њен научноистраживачки рад, што је резултирало објављивањем двеју монографија, више десетина чланака у домаћим и страним часописима, учешћем на међународним научним скуповима у земљи и иностранству, уређивачким и рецензентским радом. Монографија *Енглески језик у Србији* (2006) доноси преглед језичке и образовне политике, преглед развоја културних и политичких веза између Србије и Велике Британије у новијој историји двеју земаља, даје компаративни преглед стања у настави страних језика у образовним системима појединих европских земаља и Србије. У њој је изнет исцрпан преглед историјата развоја школског система у Србији, и посебно наставе страних језика, њихове заступљености у појединим периодима новије српске историје. Укључене су најважније етапе у развоју методике наставе страних језика код нас, као и повезаност с европским образовним системима. Посебно је размотрен статус енглеског језика у савременој образовној политици. Монографија пружа потпуну слику историјског развоја и савременог стања наставе енглеског језика на свим образовним нивоима и представља драгоцен извор за проучавање историје српског школства. У Монографији *Страни језик у функцији струке: настава и учење* (2012) Анђелка Игњачевић даје свеобухватну анализу свих релевантних проблема кроз теоријска разматрања, с посебним освртом на практичну наставу страног језика у функцији струке.

Бавећи се савременом језичком политиком проф. Игњачевић, поред аргументоване констатације о доминацији енглеског језика у савременом школском систему Србије, у више радова упозорава на опасности и штете по целокупно друштво уколико се запустити учење и других страних језика на свим образовним нивоима. Посебну пажњу посветила је статусу енглеског и других страних језика у високом образовању, упозоравајући на озбиљне последице непостојања језичке политике у овој области.

Проф. др Анђелка Игњачевић била је активна у раду стручних друштава као што су Друштво за стране језике и књижевности, Друштво за примењену лингвистику, а на њену иницијативу обновљен је рад Секције наставника страних језика на нефилолошким факултетима. У оквиру рада поменутих друштава организовала је међународне конференције, на којима је имала запажена излагања, и уређивала је зборнике радова с одржаних конференција.

Проф. др Анђелка Игњачевић била је високохумана личност, спремна да помогне свакоме коме је њена помоћ била потребна. Памтићемо је и као иницијатора пријатељских дружења од којих није одустајала до последњег дана.

Дара Дамљановић

---

**Радове који су пристигли на адресу редакције часописа „Настава и васпитање“ током 2017. године, поред чланова редакције, рецензирали су:**

- Др Ана Алтарас Димитријевић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Радован Антонијевић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Бланка Богуновић, редовни професор Факултета музичке уметности Универзитета уметности у Београду  
Др Радмила Бодрич, доцент Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду  
Др Јелена Врањешевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Оливера Гајић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду  
Др Ненад Глумбић, редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду  
Др Миомир Деспотовић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Марија Зотовић Костић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду  
Др Слађана Зуковић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду  
Др Анђелка Игњачевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду (у пензији)  
Др Данијела Илић Стошовић, ванредни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду  
Др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду  
Др Зорица Ковачевић, доцент Учитељског факултета Универзитета у Београду  
Др Јасмина Ковачевић, редовни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду  
Др Ксенија Крстић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Душанка Лазаревић, редовни професор Факултета спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду  
Др Љиљана Левков, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду (у пензији)  
Др Оливера Марковић, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу  
Др Сунчица Мацура, ванредни професор Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу  
Др Снежана Мирков, виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду  
Др Кристинка Овесни, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Драгица Павловић Бабић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Александра Пејатовић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Јасмина Пекић, доцент Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду  
Др Данијела Петровић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Ана Пешикан, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Драган Попадић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Вера Радовић, доцент Учитељског факултета Универзитета у Београду  
Др Вера Спасеновић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Мирјана Стакић, доцент Учитељског факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу  
Др Ивана Степановић Илић, научни сарадник Института за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду  
Др Биљана Стојковић, ванредни професор Биолошког факултета Универзитета у Београду  
Др Бојана Шкорц, професор Факултета ликовних уметности Универзитета у Београду

# НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

## УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

*Настава и васпитање* је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике. У часопису се објављују и прикази монографских публикација.

### **Достављање радова**

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

**casopis@pedagog.rs**

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5 lines.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање.

### **Језик рада**

Радови се достављају на српском језику, користи се ћирилично писмо (Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику.

### **Дужина рада**

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

### **Оцењивање радова**

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају ауторов идентитет, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Сви аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Уколико аутор(и) достави(е) кориговану верзију текста, дужан је да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означи извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису.

### **Писање рада**

*Насловна страна.* Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (и коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства).

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

*Наслов рада.* Наслов рада треба да буде концизан, али прецизно формулисан, написан великим словима, болдиран, величина слова 14.

*Апстракт.* Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад уз обавезан превод апстракта на српски језик

уколико се рад прилаже на енглеском или руском језику. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика.

Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

*Кључне речи.* Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада.

*Структура рада.* Рад треба да буде структуриран на одговарајући начин. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања (где ће наслови одељака бити формулисани у складу с темом рада), методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања). Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа или курзивом, у форми реченице која се даје на почетку параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

*Референце.* Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style - American Psychological Association).

Све референце на српском језику на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту наводе се латиницом, без обзира на врсту писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – *i sar.* (за ауторе са српског говорног подручја) или *et al.* (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду.

На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

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

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

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

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103-112.

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

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

Cruse, D. A. (2002). *Hyponymy and Its Varieties*. In R. Green, C. A. Bean & S. H. Myaeng (Eds.), *The Semantics of Relationships: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања, назнаку: штампано у целини, назив скупа, време одржавања скупа, место одржавања скупа, прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N. & Skubic Ermenc, K. (2012). *The Role of Comparative Pedagogy in the Training of Pedagogues in Serbia and Slovenia*. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education, BCES Conference Books, Full Papers*, June 28-30 2012, Sofia (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). *Science Education Research – An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web <http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. Preuzeto 20. aprila 2015. sa adrese <http://www.unicef.rs/files/nasilje-u-skolama-za-web.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

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

**Табеле и графикони.** Уколико текст садржи табеле и графиконе, свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикона.

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графиконе преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

**Фусноће и скраћенице.** Фусноће и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноће треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

# JOURNAL OF EDUCATION

## CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

### **Submission of papers**

Papers should be submitted by e-mail only to

**casopis@pedagog.rs**

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

### **Language**

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

### **The length**

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

### **Evaluation of papers**

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

### **Writing a paper**

*Title page.* The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

*The title.* The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

*Abstract.* An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

*Keywords:* Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

*The structure of a paper.* The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses,

research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

*References.* The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style – American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources – books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription – phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication – in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of all editors, book title (italics), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences – the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution – the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (italics) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (italics), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (italics), the year of publication, the name of the media, the number.

*Tables and graphs.* If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

*Footnotes and abbreviations.* Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

### ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале "Обучение и воспитание" (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

*Представление рукописи.* – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

**casopis@pedagog.rs**

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

*Язык статей.* – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербиян, Куриллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

*Объем статьи.* – Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

*Оценка рукописи.* – Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

*Заглавный лист.* – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

*Заглавие статьи.* – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

*Резюме.* – Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

*Ключевые слова.* – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

*Структура работы.* – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию,



результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

*Ссылка.* – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

– для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

– для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

– для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

– научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

– неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

– веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

– официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

*Таблицы и графики.*– Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

*Сноски и сокращения.*– Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни уредник Емина Хебиб ; одговорни уредник Биљана Бодрошки Спариосу.  
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . – Београд : Педагошко друштво Србије : Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 1952- (Београд : Службени гласник). – 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.  
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање  
COBISS.SR-ID 6026754