

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2021.



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 извршног издавача

Наташа Стојановић

За суиздавача

Др Живка Крњаја

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спарису

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Др Павел Згага (Pavel Zgaga)

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

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 Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Драгана Павловић Бренселовић

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 Алла Степановна Сиденко

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

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Емина Хебић

Филозофски факултет 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 (Mitja Krajncan)

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 Софија Врцељ (Sofija Vrcelj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Катарина Бошковић

Лука Николић

Лектор

Татјана Догдигеовић

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Печић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Печић

За руски језик др Дара Дамљановић

Технички уредник

Јелена Панић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

100

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Републике Србије

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

7–23	<i>Виолеџа Орловић Ловерен</i>	ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ЖИВОТНУ СРЕДИНУ И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ – КОНЦЕПТУАЛНА РЕШЕЊА И ДИЛЕМЕ
25–36	<i>Биљана Радић-Бојанић</i>	СТРАТЕГИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ ВОКАБУЛАРА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ КОД УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА
37–53	<i>Анастасија Мамуџовић Зорица Сџанисављевић Пејровић Марија Марковић</i>	РАЧУНАРСКЕ ИГРЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ – ПОТЕНЦИЈАЛНИ РИЗИЦИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА
55–68	<i>Весна Пејровић Слободанка Анђић</i>	ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ У ПРЕЗЕНТОВАЊУ ПОЈМОВА У УЏБЕНИЦИМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
69–86	<i>Ранка Перуђица Оливера Калајић</i>	УТИЦАЈ СТЕПЕНА ПОДРШКЕ И НИВОА ЗАХТЈЕВА РОДИТЕЉА НА ОДНОС УЧЕНИКА ПРЕМА УЧЕЊУ
87–104	<i>Марија Нијемчевић Перовић</i>	ДОПРИНОС ПОЗОРИШНЕ ПЕДАГОГИЈЕ ДРУШТВЕНОМ И ИНДИВИДУАЛНОМ РАЗВОЈУ УЧЕНИКА У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА
105–125	<i>Александар Новаковић</i>	ФУНКЦИОНАЛНОСТ ЕЛЕКТРОНСКИХ ИНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМИ У ОНЛАЈН НАСТАВИ
127–129	<i>ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ Вера Меворах</i> Приказ књиге: ТО ШТО РАДИШ ВАЖНО ЈЕ: УЧИТИ О ХОЛОКАУСТУ ПО ПРЕПОРУКАМА ЈАД ВАШЕМА	
131–137	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

7–23	<i>Violeta Orlović Lovren</i>	ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – CONCEPTUAL SOLUTIONS AND DILEMMAS
25–36	<i>Biljana Radić-Bojanić</i>	EFL VOCABULARY LEARNING STRATEGIES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS
37–53	<i>Anastasija Mamutović Zorica Stanisavljević Petrović Marija Marković</i>	COMPUTER GAMES IN PRESCHOOL EDUCATION – POTENTIAL RISKS FROM THE TEACHERS’ PERSPECTIVE
55–68	<i>Vesna Petrović Slobodanka Antić</i>	TYPICAL ERRORS IN PRESENTING CONCEPTS IN TEXTBOOKS FOR THE FIRST FOUR GRADES OF PRIMARY SCHOOL
69–86	<i>Ranka Perućica Olivera Kalajdžić</i>	THE IMPACT OF THE LEVEL OF PARENTAL INVOLVEMENT AND PARENTAL DEMANDS ON STUDENTS’ ATTITUDES TO LEARNING
87–104	<i>Marija Nijemčević Perović</i>	THE CONTRIBUTION OF THEATRE PEDAGOGY TO THE SOCIAL AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE
105–125	<i>Aleksandar Novaković</i>	THE FUNCTIONALITY OF INTERACTIVE DIGITAL PLATFORMS IN ONLINE TEACHING AND LEARNING
127–129	REVIEWS <i>Vera Mevorah</i> Book review: WHAT YOU ARE DOING IS IMPORTANT: LEARNING ABOUT THE HOLOCAUST IN ACCORDANCE WITH THE RECOMMENDATIONS OF YAD VASHEM	
131–137	GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

7–23	<i>Виолета Орлович Ловрен</i>	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ - КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ И ДИЛЕММЫ
25–36	<i>Биляна Радич-Боянич</i>	СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ
37–53	<i>Анастасия Мамутович Зорица Станисавлевич Петрович Мария Маркович</i>	КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ - ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
55–68	<i>Весна Петрович Слободанка Антич</i>	ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ИЗЛОЖЕНИЯ ПОНЯТИЙ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
69–86	<i>Ранка Перучица Оливера Калайджич</i>	ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ПОДДЕРЖКИ И РОДИТЕЛЬСКИХ ТРЕБОВАНИЙ НА ОТНОШЕНИЕ УЧЕНИКА К ОБУЧЕНИЮ
87–104	<i>Мария Ниемчевич Перович</i>	ВКЛАД ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОЦИАЛЬНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
105–125	<i>Александр Новакович</i>	ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ
127–129	<i>КРИТИКИ И ОБЗОРЫ</i> <i>Вера Меворах</i> Критика и библиография: ВАЖНО ТО, ЧТО ВЫ ДЕЛАЕТЕ: УЗНАВАЙТЕ О ХОЛОКОСТЕ ПО РЕКОМЕНДАЦИЯМ ЯД ВАШЕМ.	
131–137	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

Образовање за животну средину и образовање за одрживи развој – концептуална решења и дилеме

Виолета Орловић Ловрен¹

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт Фокус на образовање за одрживи развој у глобалној политици и у литератури ошвава сјектор различитих погледа на релације с образовањем за животну средину. Док један број аутора јасно раздваја ова два концепта, други сматрају да је образовање за одрживи развој (ООР) заправо заузело место образовања за животну средину (ОЖС). Различита виђења ова два концепта имају импликације на њихово интeрирсање у образовање на свим нивоима. Рад садржи компаративну анализу трендова и праваца у дефинисању ових концепата како у документима глобалне политике тако и у литератури у овој области, у намери да се понуди још једна слика њиховог односа и могућности имплементације у пракси. Осврћ на сличности и разлике у њиховој концептуализацији служи за још једно промишљање дилема у погледу употребе да постоје оба концепта и могућности да се интeришу у образовање, које би требало да има кључну улогу у достизању идеала одрживости.

Кључне речи: образовање за животну средину, образовање за одрживи развој, концепти, интeрални процес.

Увод

Усвајањем Циљева одрживог развоја 2015. године, концепт образовања за одрживи развој у глобалној политици, а упоредо с тим и у литератури, осваја још шири простор и доноси читав спектар различитих одређења и аспеката којима се поклања пажња. Образовни системи и актери неформалног образовања позивају се да свим својим капацитетима допринесу „трансформацији друштва“, промени парадигме, радикалним реформама – а понајвише раскидању с устаљеним праксама које воде ка „неодрживом друштву“.

¹ violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

Овакав притисак на образовање у целини, а на улогу наставника посебно, подвргнут је широкој критици аутора и практичара у области образовања у различитим срединама, секторима и сегментима. Она се своди на стару и добро познату оцену о (не)реалности очекивања да ће образовање само по себи успети да развије „критички потенцијал“ и „активног грађанина“ који доприноси друштву будућности (дакле, одрживости), у окружењу у коме и даље доминира неолиберална економија, конзумеризам, заокупљеност профитом и неједнакост у погледу располагања ресурсима, капацитетима, али и у доступности знања – па и могућности професионалног и друштвеног ангажмана.

Упозоравајући на овај несклад, Дејвид Ор (David Orr) нас подсећа да у низу контрадикторности једна лежи управо у томе да су нагомилани показатељи неодрживог понашања и неједнакости управо највидљивији у економски најразвијенијим друштвима, која би требало да имају и најбоље услове за развој образовања (Orr, 2004). Истовремено јачају гласови о запостављеним специфичностима читавих региона, „мање развијених земаља“, као и традиционалних и староседелачких знања, упркос томе што из њих можемо много да научимо о одрживости и партнерству са заједницом и окружењем у коме живимо.

Упоредо са порастом научноистраживачког интересовања аутора и у последњим деценијама видљивом експанзијом радова на тему образовања за одрживи развој, контрадикторан је и пораст „шумова“ и збуњености у разумевању, а посебно примени предлаганих модела и приступа. Један од доминантних и широко разматраних јесте и однос између образовања за одрживи развој и образовања за животну средину. Док један број аутора јасно раздваја ова два концепта, други сматрају да је образовање за одрживи развој (ООР) заправо заузело место образовања за животну средину (ОЖС). Сама комплексност концепата – животна средина и одрживи развој – и њихово различито схватање доприносе овој конфузији и самим тим имају импликације на њихово интегрисање у образовање на свим нивоима. Оцењујући да су последњих деценија XX и почетком XXI века одговори образовања под утицајем концепта ОЖС и ООР видљиви, аутори ипак препознају потешкоће како на једној тако и на другој страни: не само да су промене у самој животној средини брже, већ су и поједини елементи образовања још увек отпорни на промену (Smyth, 2006).

Упркос настојањима аутора и креатора глобалне политике да расветле концепте ОЖС и ООР и олакшају њихову практичну примену, пре свега наставницима (на свим нивоима формалног образовања) и професионалцима у неформалном образовању, њихово преплитање, ширина, различити погледи на међусобне релације, па тиме и њихова концептуализација, отежавају интегрисање у процес образовања. Циљ овог рада је да се компаративном анализом трендова и праваца у дефинисању ових концепата како у документима глобалне политике тако и у литератури у овој области понуди још једна слика њиховог односа и могућности и потребе за имплементацијом у пракси. Предмет ове анализе су документа глобалне политике и концептуализација ОЖС и ООР у литератури у области образовања за животну средину и одрживи развој у последње три деценије.

Образовање за животну средину

Глобална политика и образовање за животну средину: ка хармонији људи и животне средине

Документа проистекла из закључака Прве конференције о животној средини у Стокхолму 1972. године, затим радионице одржане под окриљем UNEP и Унеска у Београду 1975. године и Декларација Конференције у Тбилисију 1977. године оцењују се као кључне одреднице концепта образовања за животну средину (Palmer & Neal, 1994; Tillbury, 1995; Smyth & Orlović, 1998). Ослањајући се на Декларацију из Стокхолма и Декларацију УН о новом економском поретку која се залаже за развој усмерен ка балансу и хармонији између људи и животне средине (UNEP, 1975), покреће се први међународни програм образовања за животну средину. Београдска повеља доноси глобални оквир за његову концептуализацију и развој. У њој је циљ образовања за животну средину дефинисан на следећи начин:

Развој свејске популације која је свесна и која брине о живојој средини и проблемима који се на њу односе; која поседује знања, вештине, ставове, мотивацију и посвећеност да индивидуално и колективно ради на решењима актуелних проблема и превенцији нових (UNEP, 1975).

Низ задатака који проистичу из овако формулисаног циља, аутори групишу на следећи начин:

1. Подстицање свести и бриге о економској, социјалној, политичкој и еколошкој међузависности у градским и сеоским подручјима;
2. Обезбеђивање могућности свима да стичу знања, вредности, ставове, уверења и вештине неопходне за заштиту и унапређење животне средине;
3. Креирање нових образаца понашања појединаца, група и друштва у целини према животној средини (Palmer & Neal, 1996; Smyth & Orlović, 1998).

Свеобухватност поимања животне средине – кроз „економску, социјалну, политичку и еколошку међузависност“, усмереност ка целовитој личности и промене у понашању као жељени исход образовања препознају се као главне значајке овако постављеног циља и задатака. Поред тога, овај документ (UNEP, 1975) дефинише и принципе, који служе да усмере развој образовних политика и дидактичког приступа на свим нивоима и у различитим видовима образовања. Према овом документу, образовање за животну средину би требало да: посматра животну средину у њеној свеукупности – природну и створену, еколошку, политичку, економску, социјалну, легислативну, културну и естетску; буде континуирани целоживотни процес, у школи и ван ње; заступа интердисциплинарни приступ; подстиче активну партиципацију у превенцији и решавању еколошких проблема; разматра главне еколошке проблеме из глобалне перспективе, уважавајући регионалне разлике; усмерава фокус како на текуће тако и на пројектовано будуће стање животне средине; посматра укупан раст и развој из еколошке („животносрединске“) перспективе и промовише вредност и неопходност локалне, националне и интернационалне сарадње у решавању еколошких проблема.

Декларација из Тбилисија усваја ове принципе и конкретизује препоруке према образовним системима и актерима, који служе да подстакну реформе образовања широм света:

- образовање за животну средину је интегрални сегмент образовања у целини и неопходно га је интегрисати у све елементе образовања (програм, курикулум, материјали, методе), поставити на интердисциплинарне основе и усмерити ка практичном деловању, пре свега доношењу одлука и решавању проблема;

- образовање за животну средину није само још један предмет у наставном програму – оно би требало да се одвија у свим окружењима (од породице, до радног места, заједнице...) и да буде доступно свим узрастима;

- неопходно је развијати иновативне методе и приступе у интегрисању концепта и принципа образовања за животну средину у образовне процесе у формалном и неформалном образовању, уз важну улогу волонтерских организација (UNESCO, 1978).

Један од приоритета који препознаје ова Декларација јесте свакако образовање и усавршавање наставног кадра и реализатора програма у неформалном образовању. Мада се у више наврата наглашава неопходан обухват интердисциплинарним образовањем и усавршавањем у области животне средине свих узраста, наставника и ученика, младих и одраслих, као и професионалаца свих профила, карактеристично је да се у навођењу различитих занимања – поред планера, административног особља, архитеката и сл., следеће професије и научне области посебно апострофирају: биолози, еколози, хидролози, токсиколози, геолози, агрономи, шумари, пејзажни архитекте, метеоролози и инжењери различитих специјализација (Декларација из Тбилисија, UNESCO, 1977).

Свеобухватан, интердисциплинарни и активни приступ, уз уважавање специфичности и разлика региона и циљних група, неке су од основних тачака визије овако концептуализованог ОЖС. У фокусу етике „новог економског поретка“ уграђене у овај концепт јесте развој који остварује „баланс између људи и животне средине“. Образовање за животну средину би требало да буде намењено свим генерацијама и занимањима, породицама, као и организацијама и светским лидерима, уз приоритет оспособљавања и усавршавања наставника и професионалаца у неформалном образовању. Посебне циљне групе се ипак препознају међу планерима, доносиоцима одлука, инжењерима и професијама техничко-технолошког и природно-научног порекла.

Теоријски концепт образовања за животну средину – од еколошке свести до активног грађанства

Разматрајући развој образовања за животну средину, аутори препознају неколико фаза или доминантних трендова који су обележили одређени временски период или приступе у одговору образовања на глобалне изазове. Према мишљењу Волса (Wals), могу се препознати четири таква таласа, од којих сваки има специфично дефинисан циљ (Табела 1):

Табела 1
Четири фазе у развоју концепција ОЖС

Временски период	Концепт	Циљ
Крајем XIX века	Образовање за заштиту природе	Поновно повезивање људи и природе
60-их година XX века	Образовање за животну средину	Развој еколошке писмености и промена понашања и животних стилова
Од Светског самита у Рију 1992. године	Образовање за одрживост	Грађански ангажман и развој капацитета за одрживи развој
Последње деценије	Образовање за животну средину и одрживи развој	Поновно промишљање места човечанства у свету и глобалном грађанству

Напомена: Извор (Wals & Benavot, 2017).

Полазећи такође од циљева образовања за животну средину у различитим периодима, Џон Смит (John Smyth) препознаје следеће фазе у еволуцији овог концепта: рани период, када се као циљ поставља *развој еколошке свесности*, кроз скретање пажње на мноштво фактора који утичу на животну средину; *еколошка писменост*, која се развија на темељима освешћености и подразумева стицање знања о компонентама животне средине као система, њиховој повезаности и динамици; *еколошка одговорност*, заснована на способности евалуације различитих опција и одабира одређеног правца промене; *еколошка компетенцијосност*, као следећи ниво – не само разумевања и евалуирања, већ и успешног деловања. Сви ови ступњеви воде ка *еколошком грађанству* или „*партиципативном чланству у систему*“ (Smyth, 2006: 250).

Према припадницима Нордијске школе, циљ образовања за животну средину је развијање акционе компетентности, као капацитета за критичко и осмишљено деловање; у демократском друштву одговорност за партиципацију и животну средину није само на одраслима, већ је и код младих неопходно развијати овакву склоност и успешност за „акцију“, која и даље подразумева понашање, али оно које је освешћено, осмишљено и доживљено (Vognsen, 1996). Овај капацитет се не види само као умеће да се делује у ужем или актуелном контексту, већ подразумева „специфичне акционе могућности и погледе на наше будуће друштво“ (Breiting, Nedegaard, Mogensen, Nielsen, & Schnack, 2009: 44).

Анализом приступа еколошком, односно образовању за животну средину, Тилбери (Tilbury) издваја три модалитета: образовање О, образовање У и образовање ЗА животну средину (Tilbury, 1995), од којих сваки има специфичан циљ и у складу с тим ставља акценат на одређене процесе, методе и аспекте развоја личности.

Док се образовање О животној средини очигледно концентрише на когнитивне процесе учења и школски контекст, дотле образовање У животној средини кореспондира с афективним доменом, заснива се више на акционом приступу и одговара покрету „учења напољу“ (outdoor), користећи репертоар искуствених метода и приступа; образовање ЗА животну средину се односи на ЗАлагање за критички промишљене циљеве, ослањајући се на учење путем решавања проблема (Tilbury, 1995: 207).

Образовање за одрживи развој

Образовање за одрживи развој у глобалној политици: ка баланс животне средине и развоја

Закупљени могућим решењима која ће помирити очување животне средине и интересе развоја, доносиоци одлука и стручњаци све више апострофирају питања социјално-економског развоја, па и знања потребна за разумевање ових сложених међуодноса, излазећи из граница природних наука и школа. Одрживи развој пројектује се као нови идеал, а образовање које ће бити усмерено ка њему добија своју најчвршћу платформу објављивањем Извештаја Светске комисије Уједињених нација за животну средину и развој (под руководством норвешке премијерке Гро Харлем Брунтланд (Gro Harlem Brundtland)), под називом „Наша заједничка будућност“; он садржи најшире прихваћену дефиницију одрживог развоја као процеса „задовољавања потреба садашњих, без угрожавања могућности задовољавања потреба будућих генерација“ (Our Common Future, 1987).

Од самог почетка и кроз све даље референтне тачке еволуције идеје и концепта одрживости, образовање се посматра као кључни чинилац одрживог развоја. Међу документима Конференције Уједињених нација о животној средини и развоју (UNCED) у Рио де Жанеиру 1992. године, посебно се у том смислу издваја Агенда 21, са својих 40 поглавља у којима је образовање увек заступљено, а посебно апострофирано поглављем 36, које дефинише три главна правца: унапређење основног образовања, преоријентација постојећег образовања ка одрживом развоју и развијање јавног разумевања, свести и обука – као „кључне полазне тачке за планирање и имплементацију образовања за одрживи развој“ (Hopkins & Mc Keown, 2002: 15).

Миленијумски циљеви развоја усвојени 2000. године обухватају образовање, свдећи га међутим на „универзално основно образовање“ (циљ 2), док Декада образовања за одрживи развој (2005–2014), покренута и вођена под окриљем Унеска, промовише важност образовања током целог живота, укључујући и значајну улогу образовања одраслих (Orlović Lovren, 2012).

Реафирмишући и потврђујући витални значај ООР за даљи развој, потписници Декларације на Конференцији о образовању за одрживи развој у Јапану (Aichi Nagoya) 2014. године сагласни су да се покрене Глобални акциони програм (ГАП) о образовању за одрживи развој (2015–2019) под окриљем Унеска, након окончања Декаде образовања за одрживи развој (2005-2014). Програм прати ефекте Декаде, у складу са следећим постављеним приоритетима: образовне политике, образовне институције, наставници, млади и локалне заједнице (UNESCO, 2014). Усмерен ка интеграцији ООР у образовне системе и процесе, ГАП пројектује два паралелна и међусобно зависна правца: (1) интеграцију одрживог развоја у образовање и интеграцију образовања у одрживи развој (UNESCO, 2014a).

Усвајањем седамнаест циљева одрживог развоја 2015. године и доношењем Агенде за одрживи развој 2030, образовање је обухваћено посебним (четвртим), циљем: „Обезбедити инклузивно и равноправно квалитетно образовање и промовисати могућности целоживотног учења за све“ (UN, 2015). Сам модел одрживог развоја

поред оригинална три стуба – еколошког, социјалног и економског – проширује обухват на домен културе, политике и духовности (Filho, Manolas, & Pасе, 2015). ООР се види и даље као сегмент квалитета образовања, а улога целоживотног учења добија посебно место у документима, у којима је и даље тешко закључити да ли, поред фокуса на децу и младе, одрасли заиста заузимају равноправно место (Orlović Lovren & Popović, 2018).

„Нова визија образовања“, промовисана у Инчеон декларацији и Оквиру за акцију (UNESCO, 2014), говори о ‘трансформисању живота путем образовања’, наглашавајући да оно није омеђено само четвртим циљем, већ доприноси реализацији свих осталих циљева, те би стога и у примени требало пратити ту међузависност.

Одређења образовања за одрживи развој у документима глобалне политике и материјалима који служе као водичи за примену у пракси веома су општа и одређују више декларативне циљеве него што јасно дефинишу овај концепт. У Агенди 21 наводи се: „Образовање, укључујући формално образовање, јавну свест и обуку, требало би да буде препознато као процес путем кога људи и друштва могу да остваре свој пуни потенцијал. Образовање је од критичног значаја за промовисање одрживог развоја и унапређење капацитета људи да се баве питањима животне средине и развоја. (Agenda 21, члан 36, paragraf 3., UNCED, 1992).

- Глобалним акционим програмом (ГАП), ООР се одређује као образовање које омогућава сваком људском бићу да стекне знања, вештине, вредности и ставове који ће га оснажити да доприноси одрживом развоју, предузима одлуке засноване на информисаности и одговорне активности у циљу еколошког интегритета, економске стабилности и праведног друштва за садашње и будуће генерације.“ (UNESCO, 2014: 33)
- У водичу којим се препоручује интеграција циљева одрживог развоја кроз задатке (“Learning objectives”) и формулисане исходе, Унеско (UNESCO, 2017) нуди и оквир кључних компетенција за одрживост:
- *Компјетентности за системско мишљење*: способност препознавања и разумевања релација; анализе сложених система; увиђања како су принципи уграђени у различите системе и на различитом нивоу; суочавање са несигурношћу;
- *Антиципацивна компјетентности*: способност разумевања и евалуације различите будућности – могуће, вероватне и жељене; пројектовања сопствене визије будућности; примене принципа предострожности; процене последица одређених активности; суочавања са ризицима и променама.
- *Нормативна компјетентности*: способност разумевања и преиспитивања норми и вредности које покрећу нечије активности; залагање за вредности одрживости, принципе, циљеве и задатке, у контексту конфликта интереса и „размене“ (grade-offs), неизвесности и контрадикција.
- *Стратешка компјетентности*: способности колективног развоја и примене иновативних активности које воде одрживости на локалном и ширем нивоу.
- *Компјетентности за сарадњу*: способност учења од других; разумевања и поштовања потреба, перспектива и поступака других (емпатија); разумевања,

повезивања и осетљивости за друге (емпатично лидерство); управљање конфликтима у групи; подршка колаборативном и партиципативном решавању проблема.

- *Компетентности за критичко мишљење*: способност преиспитивања норми, пракса и мишљења; рефлексије над сопственим вредностима, перцепцијама и активностима; заузимање позиције у дискурсу одрживости.
- *Компетентности за саморефлексију*: способност рефлектовања над сопственом улогом у локалној заједници и глобалном друштву; континуиране евалуације и мотивисања за акцију; увид у сопствена осећања и жеље.
- *Интегрална компетентности за решавање проблема*: општа способност примене различитих образаца решавања проблема у суочавању с комплексним изазовима одрживости и развој стабилних, инклузивних и праведних опција које промовишу одрживи развој, интегришући претходне компетенције.

Полазећи од „четири стуба учења“ која су садржана у познатом Делорсовом извештају (1996): учити да се зна, да се чини, да се буде и да се живи заједно, Унеско (UNESCO, 2015a) реafirмише хуманистички приступ, који подразумева да су етички и вредносни принципи јак темељ интегрисаног приступа образовању намењеног свима и усмереног ка наведеним кључним компетенцијама. Напори да се нагласи еманципаторска улога образовања као друштвеног добра (Роровић, 2014) у домену ООР значе и позив за отклон од утилитарног става према животной средини као ресурсу за економски развој и да се, поред социјалних и културних интеракција људи, негује и брига „о односу људског друштва с природним окружењем“ (UNESCO, 2015a: 39).

Интегрални, холистички и хуманистички приступ образовању које је засновано на интердисциплинарности и развоју компетентности у складу са глобално усаглашеним кључним оквиром компетенција за одрживост, неке су од главних одлика концепта ООР које се промовише у документима и порукама глобалне политике у области одрживог развоја у последњим деценијама. У складу с препорукама које се упућују владама и креаторима образовних политика у земљама, ООР не би требало да се развија као посебан програм или пројекат, већ као „оквир“ (umbrella) за многе облике образовања који већ постоје и за нове, који ће тек бити створени“ (Education for Sustainable Development).

Теоријски концепти образовања за одрживи развој: од инструментализма ка плурализму – и назад?

Теоријске концепте ООР није могуће посматрати одвојено од претходног осврта на трендове у глобалној политици. И једни и други одражавају како реалност у којој несклад између стања животне средине, социјалног и економског развоја опстаје, тако и филозофско-теоријске утицаје на развој и праксу образовања.

Већина дефиниција одрживог развоја у деценијама од 90-их година XX века до данас, сматрају аутори, могла би се сврстати у две групе: једну (којој припада и

она из Bruntland извештаја), која даје приоритет „одрживом економском развоју“, посматрајући животну средину утилитарно, као ресурс и придајући велики значај технолошким и економским средствима развоја, и другу, која промовише „одрживи хумани развој“ која говори о границама раста (Meadows, Meadows, & Randers, 1972) и потреби за фундаменталним променама актуелног система и друштвеној једнакости (Tilbury & Fien, 2002).

Међу бројним приступима концептуализацији ООР, могу се не само термилошки већ и суштински препознати две широке групе: једна, која налази „прелазно“ решење у концепту „еколошког образовања за одрживост“ (Environmental Education for Sustainability – EEFS) и друга, која говори о образовању за одрживи развој (Education for Sustainable Development – ESD). Према схватању Тилбери (Tilbery), EEFS се разликује од ранијих приступа еколошком образовању у томе што подразумева „тешње везе између квалитета животне средине, екологије и социјално-економских и политичких нити које их повезују“ (Tilbury, 1995: 210).

И међу концептима који се опредељују не само термилошки за образовање за одрживи развој, Веир и Скот (Vare and Scott) препознају два модела: „ООР 1, који промовише информисано и на вештинама засновано понашање, рефлектујући бихевиористички приступ усмерен ка исходима“ и „ООР 2, интринзични приступ фокусиран на индивидуално учење, који укључује развој идеја, истраживање дилема и контрадикторности одрживог живљења“ (Hume & Berry, 2015: 4). Према виђењу Скота и Гофа (Scott and Gough), ООР се може посматрати као „образовање о грађанству“, док Стерлинг, подсећајући на међуповезаност друштвеног, еколошког и економског благостања, конструише концепт ‘одрживо образовање’, под којим подразумева „промену образовне културе, која развија и уграђује теорију и праксу одрживости“, негујући критички став и трансформативну парадигму (Hume & Berry, 2015: 4). На трансформативној парадигми и Боне (Bonnett) заснива свој концепт ООР, посматрајући одрживост као „оквир нашег ума“ („frame of mind“), који представља више од нашег односа према животној средини и захтева фундаментално преиспитивање значења (Bonnett, 2002).

Теоријско-филозофски утицаји – од инструменталистичког, бихевиоралног, преко конструктивистичког и социјалног учења, до постмодерних и трансформативних приступа, рефлектују се на претходно кратко дотакнута виђења аутора који концептуализују ООР – као еколошко образовање за одрживи развој или образовање за одрживи развој.

Наступајући с екоцентристичких позиција, Копнина активно учествује у дебати аутора о инструменталном дискурсу (карактеристичном за рану оријентацију ОЖС према промени понашања) насупрот еманципацијском и плуралистичком, уграђеном у концептуализацију ООР у поставкама низа аутора у последње две деценије (Jickling, Wals, Van Poeck, & Vandenabeele, према: Копнина, 2012). Копнина упозорава да релативизација одређења и циљева као могућа последица плурализма представља плодно тло за јачање антропоцентричних перспектива. Даље јачање и примена оваквог концепта ООР могла би да доведе до одустајања од етике ‘баланса између људи и животне средине’ и до запостављања еколошких знања

као и вештина „неопходних за суочавање с деградацијом у животnoj средини која постоји у реалном свету“ (Korpiņa, 2012: 712).

Алудирајући на тумачења – језичка али и концептуална – самог акронима ООР (ESD), аутори наводе да је уочљив тренд према коме Е у овој скраћеници (Е као Education, енг.) задобија све већи значај, односећи се на свеукупни институционални развој (“whole institution approach”) и унутар њега, на дидактички приступ (Wals, 2009, према: Orlović Lovren, Petrović i Simić, 2019). Претходно приказан сет кључних компетенција за одрживост (UNESCO, 2017) илуструје управо утицаје које на компетенцијама засновано образовање последњих година врши на концептуализацију ООР у политици и теоријско-емпиријским радовима у овој области.

Наглашавајући важност приступа у подучавању који води активитету и развоју трансформативних потенцијала, препоруке садржане у глобалним документима, као и ставовима аутора, упућују на „дидактичку реоријентацију“ као „процес трансформисања стратегија и праксе подучавања ка интеграцији одрживости у образовање на свим нивоима“ (Orlović Lovren, 2019: 1). О таквој новијој оријентацији у литератури говори и одређење по коме ООР обухвата „инклузивне и интегративне приступе учењу и подучавању, засноване на примењеним, ка будућности усмереним, критичким и партиципативним педагогијама“ (Guide to Quality and Education for Sustainability in Higher Education).

Посматрајући еволуцију и разноврсност одређења концепта и циљева ООР, може се издвојити макар неколико следећих карактеристичних трендова: од „прелазних“ или „комбинованих“ решења (интеграције принципа одрживости у образовање за животну средину), до преовлађујућег, глобалнополитичког и теоријско-емпиријског, приклањања широком концепту образовања за одрживи развој. Током последње три деценије, и у овој образовној области се препознаје пут од оријентације ка садржајима – до компетенцијски заснованог приступа учењу и образовању (UNESCO, 2017). У настојању да се избегну ограничења инструментализма, реафирмише се хуманистички, еманципаторски приступ и демократски плурализам – који за поједине ауторе носи и опасност релативизације, изједначавања важности свих циљева и запостављање знања о животnoj средини – и за њу.

Уместо закључка: дилеме и могућности примене концепата

Упркос свим настојањима глобалне политике и повећаном интересовању аутора за истраживања и концептуализацију ОЖС и ООР, која су претходним освртом тек кратко илустрована, процеси деградације животне средине и дебаланса међу ‘стубовима’ одрживости јасно су видљиви у целом свету. Ову слику изоштрава и актуелна пандемија ковида 19, са бројним директним и индиректним а вероватно и дугорочним последицама по квалитет живота и планирану имплементацију циљева одрживог развоја. Раскорак између очекиваног и постигнутог на плану ‘трансформације’ друштва и даље се настоји решити пре свега образовањем, чији се квалитет и инклузивност промовишу као кључни за достизање боље будућности.

Широкоприхваћени идеал одрживости у образовању конфронтира, међутим, различите позиције на скали „између екстремне екоцентричности која третира људски род као једну, потенцијално трошну, компоненту у биосфери и екстремне антропоцентричности која претпоставља да су еколошки фактори постојања средства за порицање људских права“ (Smyth, 2006: 11). Супротстављена мишљења долазе и као последица различитих перспектива природних, друштвених, техничких и свих других групација међу дисциплинама на научноистраживачком плану и на плану примене у образовању.

Мада очекивани и неопходни, критички тонови и разлике истовремено могу да значе и баријере за интеграцију оба концепта, замагљујући простор у коме још увек као неразрешена лебде питања попут оног: да ли је време образовања за животну средину истекло? Да ли нам је потребан нови концепт или комбинација претходних, попут еколошког образовања за одрживи развој? (Tilberry, 1995; Andevski, 2016)

Још један, сумарни поглед на карактеристике оба концепта, како их оцртавају претходно представљена документа и приступи аутора, може нам помоћи да потражимо неки од могућих одговора.

Најпре, природна конструкта животна средина и одрживи развој: док у основи концепта ОЖС лежи животна средина као сложен систем динамичких односа између свих елемената – природних, створених, еколошких, естетских, социјалних, економских, дотле сам концепт одрживости уводи симбол „стубова“ или „кругова“ социјалног (укључујући културни и политички), економског и еколошког развоја, настојећи да им да исти значај у потрази за балансом укупног развоја као идеалом. Симбол стубова одрживости носи међутим опасност да се ови подсистеми међусобно разматрају одвојено или да се једном од њих придаје већи значај (нпр. економска, социјална или еколошка одрживост). Оваква фрагментација даље може лако да доведе до слике о раздвојености животне средине и социјалног а тиме и економског развоја, и у суштини до удаљавања људи и окружења чији су део. Свако изједначавање квалитета ових „стубова“ занемарује њихову специфичност и отвара могућност за уверење по коме је могуће штету у једној области (нпр. оштећења озонског омотача) потпуно надокнадити одређеним мерама (нпр. технолошким унапређењем производње горива). Новији трендови у схватању одрживости стога инсистирају на интегрисаном приступу, који уважава специфичне квалитете сваког домена трудећи се да ниједан не постане доминантан. Фокусирање само на „еколошку“ или „социјалну“ одрживост и образовање које им доприноси носи стога исту опасност фрагментисаног уместо интегралног приступа и замагљен поглед на „шуму“ (одрживи развој) због фокуса на „дрво“ (један аспект одрживости).

Сложени системи, као и перцепција животне средине, не могу се лако схватити нити обухватити само једним нивоом образовања или у једном подручју, а њихово дубоко разумевање и интердисциплинарно истраживање је неопходно, мада недовољно присутно.

У складу с тим, оба концепта – ОЖС и ООР се сматрају нечим крупнијим од појединачних школских предмета или програма; за њихову имплементацију препоручује се интегрални приступ – како у смислу курикулума тако и свих функција институционалног развоја. Међу приступима овој интеграцији, како у основном и

средњем образовању тако и у институцијама високог образовања, прибегава се и даље чешће решењима по којима је ОЖС или ООР организовано у оквирима једног предмета или модула, пре него инкорпорирано међупредметно или интердисциплинарно (Orlović Lovren, Maruna, & Stanarević, 2020). Још већи проблем, међутим, јавља се када програми који су неопходни за интегрално разумевање одрживости не постоје чак ни у виду посебних курсева, какав је рецимо случај са курикулумом унниверзитетских студија у области друштвено-хуманистичких наука, где изостају садржаји образовања за животну средину па и силабуси чији садржај би упућивао на бављење одрживим развојем, посебно на основном студијском нивоу (Lončar, 2011; Orlović Lovren, 2015).

Мада се у холистичкој природи оба образовна концепта, као и у препорукама за њихов развој и примену кроз активне, партиципативне, трансформативне и критичке приступе, може пронаћи следећа сличност, у основи ОЖС, како у првим тако и у скорашњим концептуализацијама, може се пре свега препознати да је циљ решавање еколошких проблема, а перспектива којом се посматрају све димензије одрживости пре свега еколошка. Концепти ООР у фокус стављају развој општих компетенција за одрживост – како код ученика и студената тако и код наставника – занемарујући често социокултурни и контекстуални аспект (Mitranić, Miškeljin i Pavlović-Breneselović, 2019), као и чињеницу да ни сами наставници немају довољно прилике за усавршавање у домену одрживог развоја и животне средине – нити су такве прилике имали током претходног образовања.

Како је онда и на каквом разумевању кључних концепата и на како осмишљеном садржају могуће развијати компетенцију за критичко и системско мишљење, као и остале компетенције за одрживост? Да ли су образовне реформе, па и креирање и реализација образовних програма за све циљне групе, у формалном као и неформалном образовању, још увек у многим „рукама“ и „умовима“ оних који – нису имали ни прилике да науче довољно о животној средини и одрживом развоју, да би могли да се залажу за њихову интеграцију у образовање и њој допринесе?

Већ и на основу ових аргумената, уз бројне друге могуће аргументе засноване на увиду у карактеристике концепта ОЖС и ООР кроз време и садашњи ниво интеграције у образовање, можемо, како нам се чини, да закључимо да интегрални приступ у примени принципа одрживости на образовање у целини није доминантно заживео, како код нас тако ни у свету. Недостатак претходног тако заснованог образовања наставника и професионалаца у неформалном образовању, као и доносилаца одлука у образовној политици, једна је од важних баријера на том путу. Како је одавно закључио Смит, изгледа да очекујемо да образовне реформе спроводе они који ове концепте суштински и сами недовољно разумеју (Smyth, 2006). У чекању да неке нове генерације стасају, а да се паралелно обезбеди озбиљна стратешка системска подршка интеграцији одрживости у образовање, боље је обезбедити макар „хоризонталну“ примену ових принципа (знања која бар у оквиру посебних предмета или курсева обезбеђују разумевање животне средине, социјалних и економских аспеката развоја) него потпуно занемарити један аспект концентришући се на оно што одређена дисциплина уже проучава,

или очекујући да ће се следећом реформом увести и „вертикални“ приступ – интеграција одрживости у све поре курикулума. Уколико се притом избегава наглашавање само једног аспекта и терминолошки и концептуално („еколошко образовање за одрживост“ или „економска одрживост“), слаће се не само важна порука, већ у суштини неговати приступ који продубљено трага за разумевањем сваког од појединачних конструктора уграђених у концепт одрживости, како би се могао обезбедити интегрисан поглед на њихову повезаност и допринос развоју. Отварајући притом што је могуће више прилика за кретање са „територије“ једне дисциплине ка другој и проналажење заједничког простора за деловање – уместо остајања на удаљеним, дисциплинарним или теоријским, позицијама – можда можемо очекивати реалнији успех у развоју генерација које би требало да воде друштво ка квалитетнијој животној средини и одрживости, разумевајући и осећајући за шта се и зашто заправо залажу и како то да преточе у реалност „друштва будућности“.

Како је наглашавано крајем прошлог века, а очигледно важи и данас, „ништа није важније од одржавања дијалога између оних који познају биофизичку страну проблема с онима који се идентификују с друштвеном страном проблема, и пронаћи решења прихватљива за обе стране“ (Smyth & Orlović, 1998: 603). Овај рад не претендује да понуди разрешење дилема о потреби и односу између два концепта – образовања за животну средину и одрживи развој – већ да подсети на значај овог дијалога за долажење до најбољих модалитета и позове на његово стално освежавање аргументима из интердисциплинарних, интергенерацијских и, наизглед супротних, перспектива.

Референце

- Andevski, M. (2016). Održivo ekološko obrazovanje – perspektiva za promenu kulture učenja. *Inovacije u nastavi*, 29(4), 16–31. <https://doi.org/10.5937/inovacije1604016A>
- Bonnett, M. (2002). Education for Sustainability as a Frame of Mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/13504620120109619>
- Breiting, S., Hedegaard, K. Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (2009). *Action competence, Conflicting interests and Environmental Education*. Copenhagen: Aarhus University, Research Programme for Environmental and Health Education.
- Hopkins, Ch., & Mc Keown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. In Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J., & Schreuder, D. (Eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge.
- Hume, T., & Berry, J. (2015). *Environmental Education and Education for Sustainable Development*. In J. Wright (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences 2nd Edition* (pp. 733-739). London: Elsevier Health Sciences.
- Filho, W, L., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 112-129. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2014-0036>

- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Lončar, J. (2011). Obrazovanje za održivi razvoj na fakultetima društveno – humanističkih nauka. U Pavlović, V. (ur.), *Univerzitet i održivi razvoj* (str. 241-263). Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Meadows, D., Meadows, L. D., & Randers, J. (1972). *The Limits of growth*. London: Chelsea Green Publishing.
- Mitranić, N., Miškeljin, L., & Pavlović Breneselović, D. (2019). Education for Sustainable Development and Preschool Teachers' Competencies. U V. Orlović Lovren, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of Education: Global development goals and local strategies* (pp. 63-81). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Orlović Lovren, V. (2012). Sustainable Development and Lifelong Learning Conceptions – Two Frames for One View on Adult Education. *Andragogical studies*, 14(1), 9-22.
- Orlović Lovren, V. (2015). Integrating sustainability into the curriculum of adult education studies: a journey across disciplines. In W. Leal- Filho, L. Brandli, O. Kuznetsova, & A. M. F. Paco (Eds.), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: Making the Links* (pp. 307-320). Switzerland: Springer International Publishing.
- Orlović Lovren, V., & Popović, K. (2018). Lifelong Learning for Sustainable Development -Is Adult Education Left Behind?. In W. Leal-Filho et al. (Eds.), *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development* (pp. 1-17). World Sustainability Series, Springer International Publishing AG.
- Orlović Lovren, V., Petrović, S., Danijela, & Simić, N. (2019). Sustainable development: between global policy and teachers' conceptions. In V. Orlović Lovren, J. Peeters, & N. Matović (Eds.), *Quality of education: Global development goals and local strategies* (pp. 99-116). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University.
- Orlović Lovren V. (2019). Didactic Re-orientation and Sustainable Development. In W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (pp. 1-9). Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_209-2
- Orlović Lovren, V., Maruna, M., & Stanarević, S. (2020). Reflections on the learning objectives for sustainable development in the higher education curricula – three cases from the University of Belgrade. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 315-335.
- Orr, D. (2004). *Earth in Mind*. Washington/Covelo/London: Island Press.
- Our Common Future* (1987). Brundtland Report. UK: Oxford University Press.
- Palmer, J., & Neal, P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. Routledge.
- Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: Koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Društvo za obrazovanje odraslih.
- Smyth, J. i Orlović, V. (1998). Obrazovanje za zaštitu prirode – Razvoj, pristupi, problemi. *Zaštita prirode* 50(1), 599-608.
- Smyth, J. (2006). Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 247-264. <https://doi.org/10.1080/13504620600942642>
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 90-ties'. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.

- Tilbury, D., & Fien, J. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, Stevenson, R. B., Fien, J., & Schreuder, D. (Eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp. 206). Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge UK.
- UNCED (1992). *Agenda 21*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>
- UNEP (1975). *The Belgrade Charter: a framework for environmental education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>
- UNEP (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. USSR: Tbilisi, Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- UNESCO (2014). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>
- UNESCO (2014a). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: GA United Nations.
- UNESCO (2015). *Education 2030 – Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of SDG4. Towards 2030: a new vision for education (The input of the 2015 World Education Forum)*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015a). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Wals, A., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *Eur J Educ*, 50, 404–413.

Примљено: 23. 03. 2021.

Прихваћено за штампу: 14. 04. 2021.

Environmental Education and Education for Sustainable Development – Conceptual Solutions and Dilemmas

Violeta Orlović Lovren

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *The focus on education for sustainable development in global policy and literature opens up a range of different views on its relationship with environmental education. While a number of authors make a clear distinction between the two concepts, others believe that education for sustainable development (ESD) has actually displaced environmental education (EE). Different perceptions of these two concepts have implications for their integration into education at all levels. This paper offers a comparative analysis of trends and directions in defining these concepts both in global policy documents and in the literature in this field, with the aim of offering another perspective on their relationship and on the possibility of implementation in practice. The overview of the similarities and differences in their conceptualization has prompted a reconsideration of the dilemmas regarding the need for the existence of both concepts and the possibility of integrating them into education, which should play a key role in the achievement of the ideal of sustainability.*

Keywords: *environmental education, education for sustainable development, concepts, integral approach.*

Экологическое образование и образование для устойчивого развития - концептуальные решения и дилеммы

Виолета Орлович Ловрен

Кафедра педагогики и андрагогики Философского факультета,
Университет в Белграде, Белград, Сербия

Резюме Акцент на образовании в целях устойчивого развития в глобальной политике и в литературе открывает спектр различных взглядов на отношения с экологическим образованием. В то время как ряд авторов четко разделяют эти две концепции, другие считают, что образование в интересах устойчивого развития (ОУР) фактически заменило экологическое образование (ЭО). Различные взгляды на эти две концепции указывают на возможность их интеграции на всех уровнях образования. В данной статье содержится сравнительный анализ тенденций и направлений в определении этих двух концепций, как в документах глобальной политики, так и в литературе в данной области, а затем предлагается еще одна картина их взаимосвязи и возможности реализации на практике. Обзор сходств и различий в их концептуализации служит для переосмысления дилемм, касающихся необходимости интеграции концепций и возможностей в образовании, которое должно сыграть ключевую роль в достижении идеалов устойчивости.

Ключевые слова: экологическое образование, образование в интересах устойчивого развития, концепции, комплексный подход.

EFL Vocabulary Learning Strategies Among High School Students

Biljana Radić-Bojanić¹

Department of English Studies, Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract

The paper examines how frequently high school students use EFL vocabulary learning strategies and whether contextual educational factors have any influence on strategy selection. The theoretical part discusses the importance of language learning strategies, which can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language, factors that affect their usage and selection (e.g. nature of the task, students' motivation, foreign language proficiency, teacher's expectations, students' learning styles, students' gender), as well as the process of vocabulary acquisition. The empirical part presents the results of the analysis of a survey conducted among students from two high schools in Serbia, a vocational school and a grammar school. The aim of the research is to determine how frequently students use vocabulary learning strategies and if there are any statistically significant differences in strategy use between students from the two schools which are the consequence of different subjects and learning objectives. The results show that the majority of vocabulary learning strategies have medium use among high school students (seven out of nine memory strategies, seven out of nine cognitive strategies and two out of four compensatory strategies) and that there are certain inter-group differences (whereas students from the medical high school use memory strategies more frequently, students from the grammar school report higher use of cognitive and compensatory strategies). The results indicate that there are important cross-curricular links which point to the transfer of learning strategies from content subjects to English language classes.

Keywords: *vocabulary learning, language learning strategies, high school, students, EFL, questionnaire.*

Introduction

Within the Communicative Approach to foreign language teaching vocabulary has great importance as it has been established that a successful use of the foreign language implies a vast vocabulary both for receptive and productive skills. Therefore,

¹ radic.bojanic@ff.uns.ac.rs

it is important to constantly increase one's vocabulary in order to communicate successfully and this can be done in a variety of ways. The many approaches to vocabulary acquisition depend on the learners' age, level, purpose of foreign language learning, etc. Regardless of all these factors, if vocabulary acquisition is to be successful and permanent, this process is best regulated by language learning strategies, which are effective, purposeful and directed attempts of the learner to consciously apply different techniques, methods and approaches in order to acquire the vocabulary items of the foreign language. In this paper we use the quantitative approach to examine how frequently high school students in two secondary schools in Novi Sad, Serbia, use different strategies in the acquisition of vocabulary of English as a foreign language and we try to ascertain possible differences among groups of strategies as well as differences between two groups of high school students (grammar school vs. medical high school) in order to discover if the contextual educational factors play a role in the selection of strategies and how.

Theoretical background

Language learning strategies (henceforth LLS) have been one of the pivotal concepts in the field of foreign language learning over the last few decades and have merited a vast body of research. Defined as "processes, techniques, approaches and actions that students take to facilitate the learning and recall of both linguistic and content areas of information" (Chamot, 1987, p. 71), LLS have been researched from a number of different angles, always with the idea to find the most adequate combinations for various groups of students. What researchers such as Rubin (Rubin, 1975), Wenden (Wenden, 1987), O'Malley and Chamot (O'Malley & Chamot 1990), Oxford (Oxford, 1990), Ellis (Ellis, 1994) and Williams and Burden (Williams & Burden, 1997) have established is that LLS are learning processes consciously selected by the learner which can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language (Oxford, 1990, p. 4; Cohen, 1998, p. 5). LLS help learners in a number of ways because students are able to "identify the material that needs to be learned" (Chen, 2016, p. 4) (e.g. to make a distinction between familiar and new words), "distinguish it from other material if need be" (Chen, 2016, p. 4) (e.g. decide if a new word should be learnt or not at that point in the learning process), group "it for easier learning (e.g., grouping vocabulary by category into nouns, verbs, adjectives, adverbs etc.), have repeated contact with the material (e.g., through classroom tasks or homework assignments), and formally commit the material to memory when it does not seem to be acquired naturally (whether through rote memory techniques such as repetition, the use of mnemonics, or some other memory technique)" (Chen, 2016, p. 4).

Having in mind many factors present in the process of foreign language learning, it is inevitable that some of them have a direct influence on the selection and presence of LLS. For example, the nature of the task determines the scope and possible combination of LLS (Oxford, 1990, p. 13), students' motivation influences the number and appropriateness of LLS (Cohen, 2003) and foreign language proficiency also has a similar effect on LLS (Pavičić Takač, 2008, p. 55; Crnogorac Stanišljević, 2018, p. 259). Furthermore, the

teacher's expectations can play an important role in the selection of LLS as the teaching paradigm (e.g. the communicative approach vs. the grammar translation approach) will put some strategies in the foreground and others will be incompatible with the methods used in the classroom (Oxford, 1990, p. 13). Brown (Brown, 2000, pp. 11–12) also emphasizes that the student's learning style has a powerful effect on the choice of LLS, so for example, students with the dominant analytical learning style will prefer cognitive strategies of analysis, deductive reasoning or translation (also see Komaromi, 2012). Finally, Catalan (Catalan, 2003) and Bikicki (Bikicki, 2012) stipulate that the students' gender is also significant where LLS are concerned claiming that female students use a wider range of strategies in comparison to male students. However, so far there have been no studies concerning LLS that have investigated the interplay of contextual educational factors such as the type of school or studies attended by students, so this paper will attempt to find out if such a factor could play a role in the selection of LLS, more precisely vocabulary learning strategies.

As previously said, vocabulary has a great importance in foreign language learning (Sadoski, 2005, p. 221), especially in the communicative approach to foreign language teaching, as it was proven that successful communication in the foreign language primarily relies on a vast vocabulary (Nation, 2001). In the process of vocabulary acquisition the role of LLS is crucial because they first increase the number of lexical items that students commit to long-term memory (Nunan, 1995, p. 133) and also because they help students become autonomous in the process of language learning (Radić-Bojanić, 2013). This is particularly important because students will eventually use the foreign language independently, outside of the classroom and without any help from the teacher or dictionary, so they ought to decrease their dependence on external help and develop strategies which will help them to cope on their own (Oxford, 1990, p. 10). In other words, vocabulary knowledge is not only part of students' linguistic competence, but also part of their strategic competence because knowing which LLS to use and when is of crucial importance for both successful learning and successful communication (Read, 2000, pp. 17–21). As Benson and Voller have demonstrated, autonomy in the process of learning the foreign language can be enhanced if students are allowed to identify their own strategies and if they are aware of the mental processes and techniques employed (Benson & Voller, 2014).

LLS themselves are classified by various authors in a number of ways, but the most influential and most widely used taxonomy is the one proposed by Oxford (Oxford, 1990), where she divides all strategies into direct (directly involve the target language) and indirect strategies. Since the latter group of strategies only tackles the factors that surround the process of learning (metacognition, social contacts and students' affective states), the research in this paper focuses on the former group of strategies, which are further divided into memory strategies (creating mental linkages, applying images and sounds, reviewing well, employing action), cognitive strategies (practicing, receiving and sending messages, analyzing and reasoning, creating structure for input and output) and compensatory strategies (guessing intelligently, overcoming limitations in speaking and writing), which are intersected with various contexts of vocabulary acquisition, as explained further in the paper.

Research methodology

As previously stated, in the paper we examine EFL vocabulary learning strategies used by high school students in two high schools in Serbia. The research was conducted in high schools in Novi Sad in the period September–November 2019. The sample consists of 217 high school students from the fourth grade, $N=131$ from a grammar school (a general, comprehensive high school) and $N=86$ from a medical high school (a vocational, professional high school). More precisely, the first subsample included four classes comprising 32–34 students, while the second subsample included three classes comprising 28–29 students. Where the age of the students is concerned, all of them were 18 years old and, being of age, were able to sign a research consent themselves. In this research we did not use gender as a relevant factor, so this data is not included in the sample description or the analysis. As this was the group of informants we had access to, it can be said that this was a convenience sample.

The instrument used in the research is a slightly modified version of Oxford's (Oxford, 1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Namely, at the beginning of the questionnaire we added a group of questions intended to collect general information about the informants (age, class, school), which was followed by 22 questions from the SILL that cover direct learning strategies referring to EFL vocabulary acquisition. The students were supposed to assess these 22 questions on a 5-point Likert scale ranging from 'never true of me' to 'always true of me'.

After the data was collected, it was coded and analyzed in SPSS 20.0. We conducted the following statistical tests: Mean, Standard Deviation, and independent samples *t*-test for differences between the two subsamples.

In the research we start from two hypotheses: 1. students' use of vocabulary learning strategies is low; 2. there is a difference in strategy use between the two schools (cf. Pašalić, 2013).

Research results

In order to test the first hypothesis regarding the frequency of vocabulary acquisition strategies among high schools students in Serbia, we calculated the Mean and Standard Deviation for each strategy in all three groups. Relying on Oxford (Oxford, 1990), we determined that the low frequency ranged from 1.0 to 2.4, the medium frequency ranged from 2.5 to 3.4, and that the high frequency ranged from 3.5 to 5.

Table 1 shows the repertoire of memory strategies and their mean frequency along with standard deviation. Seven out of nine strategies have medium use, while only two strategies, the use of flashcards and the Total Physical Approach, have a low use apparently because they are not typical of high school students.

Table 1
Average frequency of use of memory strategies

Memory strategies	<i>M</i>	<i>SD</i>
I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	2.99	1.386
I use new English words in a sentence so I can remember them.	2.86	1.172
I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.	2.93	1.3777
I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.	3.11	1.365
I use rhymes to remember new English words.	2.41	1.378
I use flashcards to remember new English words.	1.72	1.185
I physically act out new English words.	1.69	1.218
I review English lessons often.	2.57	1.289
I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.	2.70	1.482

Table 2 presents all cognitive strategies and their mean frequency. Just like with the previous group, seven out of nine strategies have medium use, but two remaining strategies stand out. On the one hand, the strategy with low use (writing notes, messages, letters, or reports by dividing it into parts) is the result of the fact that students rarely write in English, let alone notes, letters or reports. On the other hand, the strategy with high use (watching English language TV shows spoken in English or going to movies spoken in English) reflects students' habits in spending their free time, as well as the fact that none of the series and films in Serbia are dubbed, which provides direct and authentic linguistic input and obviously has a positive effect on EFL vocabulary acquisition.

Table 2
Average frequency of cognitive strategies

Cognitive strategies	<i>M</i>	<i>SD</i>
I say or write new English words several times.	2.83	1.415
I use the English words I know in different ways.	3.24	1.353
I start conversations in English.	2.78	1.402
I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.	4.01	1.130
I read for pleasure in English.	2.63	1.425
I write notes, messages, letters, or reports by dividing it into parts that I understand.	2.37	1.341
I look for words in my own language that are similar to new words in English.	2.59	1.303
I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	2.61	1.370
I try not to translate word-for-word.	3.31	1.244

Finally, the average frequency of compensatory strategies in Table 3 shows that two out of four strategies have medium use, while one strategy (making up new words) has low use. We can conclude that students obviously do not feel comfortable in the creative use of language, but the use of synonyms has high frequency, which testifies to a certain richness of vocabulary.

Table 3
Average frequency of compensatory strategies

Compensatory strategies	<i>M</i>	<i>SD</i>
To understand unfamiliar English words, I make guesses.	2.98	1.182
When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	3.07	1.381
I make up new words if I do not know the right ones in English.	2.17	1.372
If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	3.56	1.359

As far as inter-group differences are concerned, in the group of memory strategies only two out of nine strategies show a higher value for students from grammar school (*I think of relationships between what I already know and new things I learn in English; I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word*), while in all other cases students from the medical high school have reported higher frequency of use of the strategies in question. One possible explanation is that the students from the medical high school transfer the strategies they use for memorizing other subjects from the medical field to vocabulary learning in EFL, but it is also possible that they transfer the strategies for learning Latin to vocabulary learning in EFL because they have to memorize by heart Latin terminology and various proverbs.

In the case of cognitive strategies, inter-group differences show the opposite tendency. Namely, seven out of nine cognitive strategies show a higher value for students from the grammar school (*I say or write new English words several times; I use the English words I know in different ways; I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English; I read for pleasure in English; I look for words in my own language that are similar to new words in English; I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand; I try not to translate word-for-word*). This can be explained by the fact that these strategies show a wider scope of mental manipulation of linguistic material and some of them employ higher order thinking skills, which essentially reflects the approach to a wide variety of subjects that students have in the grammar school, where more than rote learning is required.

Finally, three out of four compensatory strategies again show a higher value for students from grammar school (*To understand unfamiliar English words, I make guesses; When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures; If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing*). These strategies show resourcefulness in foreign language learning and the students' ability to cope with problems and find ways to get around them, which is, again, more typical of students in the grammar school.

In order to see which strategies show statistically significant differences in the frequency of use, we conducted an independent samples *t*-test (Table 4) and found statistically significant differences in six strategies. In all cases but the last one students from the medical high school reported higher values: the first four strategies belong to memory strategies, where medical high students scored consistently higher than grammar school students, and the last two are compensatory strategies. In general, the results of the *t*-test are consistent with the descriptive statistics shown in previous tables.

Table 4
Independent samples t-test for inter-group differences

Items	<i>t</i>	<i>p</i>
I use rhymes to remember new English words.	2.676	.008
I use flashcards to remember new English words.	4.103	.000
I physically act out new English words.	2.846	.005
I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.	2.062	.041
I make up new words if I do not know the right ones in English.	2.829	.005
If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	-2.582	.011

Discussion

On the basis of the results presented in the first part of the previous section we can reject the first hypothesis. Namely, the majority of strategies (16 out of 22) have medium use, two have high use and four have low use. Since the questionnaire relies on self-report, the accuracy of reported degrees of use could be somewhat problematic. As Veenman states, “learners may not be fully aware of ongoing processes, which may affect the verbalization of these processes in self-reports” (Veenman, 2011, p. 205), which means that learners may become aware of their usually automated performance only when it is verbalized in the questionnaire and can sometimes even report a higher degree of use than in reality exists. That is why we should be cautious with the results of self-report questionnaires and here we might conclude that the frequency of strategy use could be improved despite seemingly good results. Our own experience as a teacher of English suggests that in the majority of cases students are not trained in strategies, so instead, they transfer the strategies they use for other subjects to the situations when they have to learn English. This points to a great need for systematic training and awareness raising, which can be done by the teacher with the aid of course books. In other words, “the training of [these] ‘strategies’ would be a highly desirable activity as it would amount, in effect, to the teaching of learners ways in which they can learn better” (Dörnyei, 2005, p. 173) because most learners would benefit from an improvement of their study skills. This is in line with a wider movement in foreign language teaching that investigates the characteristics of a good language learner (cf. Griffiths, 2008) in order to impart the characteristics, approaches and techniques of successful students

to less successful individuals, thus enhancing their chances of mastering the foreign language (Pawlak, 2011, pp. 26–27). Where LLS are concerned, students can immediately see the results of strategy training, which will consequently lead to motivated and interested participants in the learning process. As Dörnyei says, “[a]lthough the various strategy training frameworks differ in their details, they aim to achieve the same overall goals: to raise the learners’ awareness about learning strategies and model strategies overtly along with the task; to encourage strategy use and give a rationale for it, to offer a wide menu of relevant strategies for learners to choose from; to offer controlled practice in the use of some strategies; and to provide some sort of a post-task analysis which allows students to reflect on their strategy use” (Dörnyei, 2005, p. 174).

The second hypothesis, on the other hand, was confirmed: students from the medical high school reported consistently higher use of memory strategies, whereas students from the grammar school reported consistently higher use of cognitive and compensatory strategies. Our deduction is that the students from the medical high school transfer learning strategies they use for memorizing other subjects from the medical field to vocabulary learning in EFL, while the students from the grammar school use cognitive and compensatory strategies significantly more because they reflect the wider scope of subjects which are part of the grammar school curriculum and which involve higher order thinking skills, creativity, greater mental manipulation and critical thinking. In other words, as the sample includes fourth year high school students, we could say that this transfer is a consequence of the influence of the structure of the educational context and learning aims and objectives of each particular school after the students have been exposed to a particular type of input for four years. The research thus far has proven that LLS are by their nature transferable to new situations (Oxford, 1990, p. 8), but the majority of research has focused on the transfer between L1 and L2 (e.g. Chamot, 2001; Chamot, 2004). Cohen and Macaro (Cohen & Macaro, 2007) and Marzban and Isazadeh (Marzban & Isazadeh, 2012) have also discussed how a strategy-based approach helps L2 learners become more aware of the strategy repertoire which, if used systematically and effectively, can be easily transferred to new language learning and contexts. Gu (Gu, 1996) found that strategies learned within a language class are less likely to transfer to other tasks, but the research presented in this paper may suggest the opposite type of transfer. As Chamot says, “[a] situation would be one in which all teachers in all subject areas teach learning strategies, as students would then be more likely to transfer strategies learned in one class to another class” and this is surely the educational context which warrants further discussion (Chamot, 2004, p. 19).

Conclusion

The research presented in this paper has raised some very important issues for a wider educational context which concerns not only foreign language teaching, but general cross-curricular links of content subjects and cognitive processes that might connect them. Namely, we established that high school students moderately use vocabulary learning strategies, which definitely shows room for improvement. This can be done through explicit strategy instruction, which focuses on the “development of students’ awareness

of the strategy utilised, teachers' modelling of strategic thinking, students' practice with new strategies, students' self-evaluation of the strategies used, and students' practice in transferring strategies to new tasks" (Chamot, 2004, p. 19). The role of English language teachers in this process is invaluable (Despotović, 2017, p. 206) because they can help students build autonomy in learning, which will bring them one step closer to being the 'good language learner' (cf. Griffiths 2008). However, the second research finding which suggests the existence of transfer of learning strategies from other subjects to English language classes opens up new avenues of research. Namely, researchers have so far focused only on strategy transfer between L1 and L2, but it might be necessary to take into consideration the wider educational context to explain the influence of contextual educational factors. Further avenues of research that might shed light on the interplay of different factors include an investigation of learning strategies that students use and apply in different content subjects that are general in nature (history, geography, mathematics, physics, chemistry, etc.) as well as vocational subjects that are dominant in the final years of medical high school (anatomy, physiology, microbiology, parasitology, pathology, epidemiology, hematology, etc.). In this process collaboration between teachers (cf. Glušac, 2016) is invaluable and necessary in order to achieve the best possible results for students during their entire education from the perspective of the different subjects they study.

References

- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. London: Routledge.
- Bikicki, N. (2012). Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. In B. Radić-Bojanić (Ed.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (pp. 11–25). Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Brown, D. H. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>
- Chamot, A. U. (1987). The power of learning strategies. *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, 4, 6–11.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. B. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 25–43). Harlow: Longman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14–26.
- Chen, Z. J. (2016). Language learning strategies based on the educational concept of innovation and entrepreneurship. *Open Access Library Journal*, 3, 1-6. <https://dx.doi.org/10.4236/oalib.1102780>
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Essex, Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Crnogorac Stanišljević, B. (2018). Kompenzatorne strategije u razvijanju jezičke vještine slušanja u nastavi engleskog jezika – kvalitativno istraživanje, *Metodički vidici*, 9(1), 249–264. <https://doi.org/10.19090/mv.2018.9.249-264>
- Despotović, V. (2017). The teacher as the most important motivational factor in the classroom. *Metodički vidici*, 8(1), 195–210. <https://doi.org/10.19090/mv.2017.8.195-210>

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Glušac, T. (2016). *Međusobno obučavanje kolega kao oblik usavršavanja profesora engleskog jezika*. Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu, P. Y. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us?. *Asian Journal of English Language Teaching*, 6(1), 1–29.
- Komaromi, B. (2012). Ocena uspešnosti prilagođavanja nastave različitim stilovima učenja. In B. Radić-Bojanić (Ed.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (pp. 103–114). Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Marzban, A., & Isazadeh, F. (2012). Discovery listening and explicit strategy-based-instruction models' effect on the Iranian intermediate EFL listening comprehension. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 46, 5435–5439. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.453>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- O'Malley, M. J., & Chamot, A.-U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Pašalić, M. (2013). Language learning strategies and progress in EFL of students of economics and business. *ESP Today*, 1(1), 127–138.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary learning and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pawlak, M. (2011). Research in language learning strategies: taking stock and looking ahead. In J. Arabski, & A. Wojtaszek (Eds.), *Individual learner differences in SLA* (pp. 17–37). Bristol: Multilingual Matters.
- Radić-Bojanić, B. (2013). *Strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara*. Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the „good language learner“ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 21(3), 221–238.
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition Learning*, 6(2), 205–211. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9080-x>
- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3–13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Williams, M., & Burden, R. L. (2001). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Примљено: 22. 02. 2021.

Коригована верзија примљена: 13. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 16. 04. 2021.

Стратегије за учење вокабулара енглеског језика као страног код ученика средњих школа

Биљана Радић-Бојанић

Одсек за англистику, Филозофски факултет,
Универзитет у Новом Саду, Нови Сад, Србија

Апстракт У раду се истражује колико често ученици средњих школа користе стратегије за учење вокабулара енглеског језика као страног и да ли конвекстуални образовни фактори имају утицаја на избор стратегија. У теоријском делу расправља се о значају стратегија за учење вокабулара, које могу да побољшају интернализацију, памћење, повраћај или употребу нових јединица језика, као и о факторима који утичу на њихову употребу или одабир (нпр. природа задатка, мотивација ученика, ниво знања страног језика, очекивања наставника, ученички стил учења, као и њихов пол) и процесу усвајања вокабулара. Емпиријски део рада представља резултате анализе уџбеника сprovedеној међу ученицима две средње школе у Србији – једне стручне школе и једне гимназије. Циљ истраживања је да се одреди колико често ученици користе стратегије за учење вокабулара и да ли постоје статистички значајне разлике између ученика из две школе, што би могло да буде последица различитих образовних циљева предмета. Резултати показују да ученици средњих школа средње често користе већину стратегија (седам од девет стратегија памћења, седам од девет когнитивних стратегија, две од четири компензаторне стратегије), као и да постоје одређене разлике међу подзорцима (док ученици медицинске школе чешће користе стратегије памћења, ученици гимназије пријављују чешћу употребу когнитивних и компензаторних стратегија). Резултати указују на то да постоје значајне везе међу школским предметима, што може да значи да постоји трансфер стратегија за учење из других предмета на предмет енглеског језика.

Кључне речи: учење вокабулара, стратегије за учење језика, средња школа, ученици, енглески језик као страни, уџбеник.

Стратегии изучения лексики английского как иностранного языка у учащихся средних школ

Биляна Радич-Боянич

Кафедра англистики, Философский факультет,
Нови-Садский университет, Нови-Сад, Сербия

Резюме *В статье исследуется, как часто старшеклассники используют стратегии для изучения лексики английского языка и влияют ли контекстные образовательные факторы на выбор стратегий. В теоретической части обсуждается важность стратегий изучения словарного запаса, которые могут улучшить усвоение, память, восстановление или использование новых языковых единиц, а также факторы, влияющие на их использование или выбор (например, характер задания, мотивация учащегося, уровень владения иностранным языком, ожидания учителя, стиль обучения учащихся, а также их пол) и процесс приобретения словарного запаса. В эмпирической части статьи представлены результаты анализа анкеты, проведенной среди учащихся двух средних школ в Сербии, одна из которых является специальной, а другая гимназией. Цель исследования - определить, как часто учащиеся используют стратегии для изучения словарного запаса и существуют ли статистически значимые различия между учащимися из двух школ, которые могут быть следствием различных учебных предметов и образовательных целей. Результаты показывают, что ученики достаточно часто используют большинство стратегий (семь из девяти стратегий памяти, семь из девяти когнитивных стратегий, две из четырех компенсаторных стратегий) и что есть некоторые различия между подвыборками (в то время как ученики медицинской школы чаще используют стратегии памяти, ученики гимназии сообщают о более частом использовании когнитивных и компенсаторных стратегий). Результаты показывают, что между учебными предметами существуют существенные связи, обеспечивающие перенос стратегий обучения с других предметов на изучение английского языка.*

Ключевые слова: *изучение словарного запаса, стратегии изучения языка, средняя школа, ученики, английский как иностранный, анкета.*

Рачунарске игре у предшколском образовању – потенцијални ризици из перспективе васпитача

Анастасија Мамутовић¹

Департман за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Зорица Станисављевић Петровић

Департман за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Марија Марковић

Департман за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Апстракт *Савремено друштво карактерише експанзија научно-технолошкој развоја која доводи до промена у концепцији васпитно-образовној рада на свим нивоима образовања. Циљ интеграције дигиталних додатака је модернизација васпитно-образовној система. Међу тим, неретко и најбоље креирани медијски алати могу у пракси испољити бројне негативне вредности дигиталних алата учења. Имајући у виду да су поред родитеља васпитачи најзначајнији посредници између деце и модерних ИКТ средстава, циљ реализованог истраживања је био да се утврде перцепције васпитача о ризицима и потенцијалним нежељеним последицама рачунарских игара на дечји развој, понашање и учење. Ставови васпитача анализирани су у односу на степеној стручне спреме, место рада, године старости и радној стажа како би се установиле тенденције које настају са променама у структури узорка истраживања. У анализи резултата истраживања коришћен је квантитативни приступ, а подаци добијени истраживањем представљени су табеларним и графичким путем. Резултати истраживања показују да васпитачице сматрају да претерану употребу рачунарских игара у предшколском узрасту прати појава зависности, агресивних мисли, осећања и неосетљивости на призор насиља у реалном свету. И поред тога, васпитачице сматрају да до појаве социјалне изолације, пасивности, ограничавања дечје креативности и урожене физичкој здравља не мора нужно доћи услед претеране употребе рачунарских игара. Када су у питању статистички значајне разлике у ставовима васпитача, резултати истраживања показују да се повећањем година радној стажа и степена стручне спреме доминантнијим перципирају недостаци у односу на бенефите употребе рачунарских игара. Место радној ангажовања васпитача није статистички значајно детерминисало њихове ставове о потенцијалним ризицима употребе рачунарских игара.*

Кључне речи: предшколски узраст, рачунарске игре, ставови, васпитачи, ризици.

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

Увод

Чињеница је да су деца предшколског узраста која одрастају у савременом добу окружена бројним дигиталним алатима и продукцијама информационо-комуникационих технологија. Неретко је примарна намена рачунарских игара у породичном амбијенту везана за забаву и разоноду деце. Да би употреба технологије била у функцији подстицања дечјег развоја, неопходан је систематски и плански приступ примени технологије у раду с предшколском децом.

Одрастање деце предшколског узраста у 21. веку одликује комерцијализација детињства која је праћена порастом времена које деца проводе у виртуелном свету употребљавајући дигиталне алате. Играње рачунарских игара доживљава се као нормални аспект развоја деце (Lau, Stewart, Sarmiento, Saklofske, & Tremblay, 2018). Виртуелни свет позиционира се у друштву као опозитан традиционалном свету одрастања у игри и интеракцији с вршњацима (Marsh, 2010).

Рачунарске игре појавиле су се пре око 60 година (Sălceanu, 2014), а њихову популарност подстакло је интересовање образовне и научне заједнице (Papadakis, 2018) да се темељније испита вредност дигиталних алата у образовном контексту. Резултати неких истраживања недвосмислено потврђују да су деца раног узраста верни корисници рачунарских апликација (Granic, Lobel, & Engels, 2014; Judge, Floyd, & Jeffs 2015; Orfanakis & Papadakis, 2014), као и да уживају у коришћењу све већег спектра дигиталних алата и рачунарских игара (Plowman, Stephen, & McPake, 2010; Poulain et al., 2018), које су једна од најпопуларнијих савремених рекреативних активности (Wittek et al., 2016). С друге стране, неки истраживачи су скептични када је у питању употреба рачунарских игара као едукативног алата и наводе да технологија не може гарантовати пожељне образовне исходе уколико се не заснива на принципима учења и едукативном дизајну (Mikelic Preradovic, Lešin, & Šagud 2016; Papadakis, 2018). Присутна је тежња да се васпитно-образовни потенцијал дигиталних медија искористи у предшколском узрасту, да се унапреде дечје когнитивне вештине и вештине решавања проблема применом рачунарских игара. Међутим, поред позитивних ефеката рачунарских игара, често долази и до испољавања негативних последица као што су гојазност, изложеност садржајима насилног карактера и угрожен социјални развој (Allazzam, 2015). Имајући у виду чињеницу да су искључиво бенефити употребе у фокусу испитивања највећег броја аутора који се баве тематиком рачунарских игара, циљ истраживања огледа се у тежњи да се испитају ставови васпитача о негативним утицајима рачунарских игара на дечји развој, понашање и учење, праксу васпитно-образовног рада и позицију васпитача у предшколској установи, као полазне основе за унапређивање васпитно-образовне праксе у установама.

Теоријска полазишта истраживања

Заступљеност ИКТ алата у породичном и институционалном контексту узроквала је заинтересованост родитеља и васпитача за испитивање њихових ефеката на

развој деце раног узраста. Услов креирања адекватног дигиталног окружења у којем се рачунарске игре правилно примењују јесте темељно познавање развојних карактеристика деце предшколског узраста, као и задатака и садржаја које деца у овом периоду могу савладати путем рачунара (Peirce, 2013). Посматрано у том контексту рачунарске игре имају бројне недостатке и предности који се одражавају на развој и понашање деце раног узраста (Al-Hileh & Ibrahim, 2018).

Пре више деценија је уочена повезаност између играња рачунарских игара с насилним садржајем и агресивног понашања код деце предшколског узраста. Међутим, још увек није доказано да ли је ова повезаност узрочно-последична (Jamnik & DiLalla, 2018), као и да ли насилни садржај игара подстиче децу на агресивно понашање или је претходна историја агресивног понашања код деце подстакла њихова интересовања за играње игара с елементима насиља и агресије (Hau et al., 2018). Истраживања која су спровођена у области рачунарских игара најчешће су била усмерена на негативне ефекте и ризике употребе, као што су агресивност, депресија и зависност (Granic et al., 2014; Mentzoni et al., 2011; Parisod et al., 2014). Деца која се сматрају „проблематичним играчима“ или дигиталним зависницима проводе најмање два сата дневно играјући рачунарске игре (Lee & Morgan, 2018). Ефекти играња рачунарских игара никако се не могу сматрати тривијалним, испољавају се у кратком року и остављају дугорочне последице. Изложеност деце предшколског узраста агресивним садржајима у дужем временском периоду умањује осећај емпатије и доводи до десензитивности на насилне мисли, слике и догађаје у реалном свету (Anderson, Gentile, & Dill, 2012). Играње рачунарских игара с елементима насиља повезује се са смањеном вероватноћом просоцијалног понашања, агресивним размишљањем и понашањем (Hasan, Bègue, Scharnow, & Bushman, 2013; Prot, Anderson, Gentile, Brown, & Swing, 2014), проблемима пажње и концентрације (Gentile, Swing, Lim, & Khoo, 2012), као и повећаном импулсивношћу и ометеном когницијом (Kühn et al., 2018).

Као ризици употребе рачунарских алата, наводе се: дечји социјални развој бива угрожен зато што се деца често самостално играју, искуства стичу у нереалном свету уместо кроз интеракцију с вршњацима и родитељима; развој дечје маште је онемогућен зато што технологија подстиче пасивност; смањује се могућност интеракције с родитељима која је значајна за дечји емоционални развој; физичко здравље је угрожено због тога што пасивна употреба повећава ризик од гојазности, а дечји лингвистички развој је инхибиран (Plowman, McPake, & Stephen, 2010). Резултати истраживања спроведеног у шест европских земаља показују да родитељи деце раног узраста сматрају да претерана употреба рачунарских игара може децу учинити нервозном, угрозити њихово психофизичко здравље и довести до појаве зависности (De Decker et al., 2012). На основу анализе ефеката рачунарских игара, аутори истичу да су предности рачунара доминантније у области когнитивног развоја, док су недостаци заступљенији у физичком, психичком и социјалном домену (Wu et al., 2014).

С друге стране, савремени дигитални ресурси су значајни алати учења који омогућавају учење уз подршку рачунара и подржавају развој персонализованих

стилова учења (Stanisavljević Petrović, Stanković i Jevtić, 2015). Интерактивност је кључни услов који морају задовољити рачунарске игре да би имале педагошког потенцијала и оствариле позитивне ефекте на развој деце предшколског узраста. Такође, ниво ефикасности примене рачунарских игара није исти у свим областима, те се не може извести закључак да се рачунарске игре могу успешно применити на сваку област, узраст и окружење (Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Сматра се да потенцијали рачунарских игара нису још увек на прави начин искоришћени у области образовања деце предшколског узраста (Radovanović i Karić, 2011). Рачунарске игре правилно имплементирани у пракси подстичу мотивацију у предшколском узрасту (Paradakis, 2018) и могу иновирати праксу предшколског васпитно-образовног рада. Ефикасна и развојно одговарајућа примена дигиталне технологије омогућава васпитачима да успоставе равнотежу између интересовања деце раног узраста и предшколског курикулума (Rogowsky, Terwilliger, Young, & Kribbs, 2018).

Предуслов примене рачунара у вртићу јесу информационо-технолошке компетенције васпитача које подразумевају овладавање теоријским знањима и основним рачунарским вештинама које ће их оспособити за самосталну израду образовних софтвера (Pavlović i Mihajlov Prokorović, 2015). Улога родитеља и васпитача у спречавању негативних ефеката дигиталних алата односи се на стварање услова за правилну примену, која укључује постављање временских ограничења и правила о адекватном садржају рачунарских игара (Petranová & Burianová, 2014; Vasiljević, Bjelica, Popović i Gardasević, 2015). Учесталост играња рачунарских игара и коришћења дигиталних апликација од стране деце предшколског узраста условила је дискусије о феномену технолошке зависности (Oberst, 2018) и наглашена је важност континуиране процене ризика употребе (Starcević & Billieux, 2018).

Методологија истраживања

Циљ истраживања је испитивање ставова васпитача о потенцијалним ризицима и негативним утицајима рачунарских игара на дечји развој, понашање и учење, праксу предшколских установа и позицију васпитача у васпитно-образовном раду. Иницијални проблем истраживања био је усмерен на пружање адекватног одговора на питање да ли, према мишљењу васпитача, постоје недостаци употребе рачунарских игара у раду са децом предшколског узраста. У складу с постављеним проблемом истраживања, формулисани су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити да ли васпитачи сматрају да примена рачунарских игара може имати негативне ефекте на испитиване сегменте дечјег развоја (социјални, емоционални и физички развој; област дечије маште и креативности).

2. Утврдити да ли промене у структури узорка истраживања (промене у односу на место рада; године старости и радног стажа и степен стручне спреме) узрокују промене у ставовима васпитача о испитиваној тематици.

У истраживању је постављена општа хипотеза која имплицира неодлучност васпитача у процени ефеката рачунарских игара, док су специфичне хипотезе формулисане на следећи начин:

1. Претпоставља се да васпитачи сматрају да је област физичког развоја деце раног узраста најподложнија негативним ефектима претеране употребе рачунарских игара.

2.1. Претпоставља се да васпитачице у градским срединама у већем степену сматрају да употреба рачунарских игара може имати потенцијале ризике и негативне ефекте у односу на васпитачице у сеоским и приградским срединама;

2.2. Претпоставља се да с повећањем година старости опада степен сагласности с ајтемима којима се испитују потенцијални ризици и негативни ефекти употребе рачунарских игара;

2.3. Претпоставља се да с повећањем година радног стажа опада степен сагласности с ајтемима којима се испитују потенцијални ризици и негативни ефекти употребе рачунарских игара;

2.4. Претпоставља се да с порастом степена стручне спреме расте степен сагласности испитаника с ајтемима којима се испитују потенцијални ризици и негативни ефекти употребе рачунарских игара.

У истраживању су коришћене дескриптивна метода и метода теоријске анализе. За потребе истраживања конструисан је инструмент, упитник са скалом процене Ликертовог типа. Број 1 на скали (РИУПУ) означавао је потпуну несагласност са наведеним ајтемом; број 3 неодлучност, док је број 5 био синоним за потпуну сагласност.

У истраживању је учествовало 188 васпитача запослених на територији Ниша, Београда, Лесковца и Власотинца. Структура узорка истраживања подељена је на следеће категорије: место рада (село; град и приградско место); године старости (до 35; од 35 до 50 и више од 50); године радног стажа (до 10; 10-20 и више од 20) и степен стручне спреме (средња стручна спрема, виша школа; висока школа; учитељски факултет, специјалистичке студије и мастер студије).

Резултати истраживања и дискусија

У Табели 1 су приказани подаци о ставовима васпитача о ризицима употребе рачунарских игара. Социјалну изолацију сматра негативном нуспојавом рачунарских игара делимично 28,2%, а потпуно 26,6% васпитачица. Насупрот томе, 3,7% васпитачица уопште, а 11,2% углавном није сагласно са тврдњом да употреба рачунарских игара може довести до социјалне изолације. Највећи проценат испитаника (31,4%) углавном је сагласан са тврдњом да употреба рачунарских игара подстиче пасивност деце, док је идентичан проценат (25,5%) у потпуности сагласан или неодлучан. Васпитачице које пасивност деце не сматрају могућим пратиоцима претеране употребе рачунарских игара су у мањини (17,6%).

Табела 1

Ставови васпитача о поштенцијалним ризицима у употреби рачунарских игара

	1	2	3	4	5	M	SD
Употреба рачунарских игара може довести до социјалне изолације деце	3,7	11,2	30,3	28,2	26,6	3.62	1.1
Употреба рачунарских игара подстиче пасивност деце	4,8	12,8	25,5	31,4	25,5	3.60	1.1
Употреба рачунарских игара ограничава дечју машту и креативност	5,3	13,3	26,6	34,6	20,2	3.51	1.1
Употреба рачунарских игара деградира улогу васпитача	9,0	14,4	35,1	20,2	21,3	3.30	1.2
Примена рачунарских игара може имати за децу више штете него користи	8,5	16,5	30,9	21,8	22,3	3.32	1.2
Употреба рачунарских игара може угрозити физичко здравље деце	4,8	12,2	23,9	30,3	28,7	3.65	1.1
Претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности	2,1	5,9	13,8	26,1	52,1	4.20	1.0
Играње РИ узрокује појаву агресивних мисли и осећања	1,6	5,3	13,3	23,9	55,9	4.27	0.9
Играње РИ доводи до неосетљивости на призоре насиља у реалном свету	2,1	3,7	15,4	25,0	53,7	4.24	0.9

Једна петина васпитачица (20,2%) у потпуности је сагласна, а једна трећина углавном је сагласна (34,6%) с тврдњом *Употреба рачунарских игара ограничава дечју машту и креативност*. Процентуално следе васпитачи који су били неодлучни приликом процене утицаја рачунарских игара на дечју машту и креативност (26,6%), док је најмањи проценат васпитачица изразио апсолутну (5,3%) или делимичну (13,3%) несагласност с наведеним ставом.

Након вредновања тврдњи које испитују негативне утицаје претеране употребе рачунарских игара, васпитачице су процењивале импликације рачунарских игара на сопствену улогу и позицију у вртићу. Наиме, 9,0% васпитачица уопште није сагласно док 14,4% углавном није сагласно с тврдњом да претерана употреба рачунарских игара деградира улогу васпитача. Знатно већи проценат испитаника је углавном (20,2%) или у потпуности сагласан (21,3%). Такође, просек одговора показује да су васпитачице неодлучне када је потребно проценити да ли примена рачунарских игара у вртићу може за децу предшколског узраста имати више штете него користи ($M = 3.32$). Може се констатовати да васпитачице сматрају да од самог начина на који се рачунарске игре интегришу у рад предшколске установе зависи да ли ће за децу бити више штете него користи, те то објашњава највећи проценат васпитачица које су приликом поменуте процене биле неодлучне (30,9%).

Ако се узме у обзир умеренији и јачи вид сагласности, може се констатовати да више од половине васпитачица сматра да претерана употреба рачунарских игара може угрозити физичко здравље деце (30,3%, као и 28,7%). Далеко мањи проценат васпитачица сматра да уопште (4,8%) или углавном (12,2%) физичко здравље деце неће бити нарушено упркос претераној употреби рачунарских игара.

С тврдњом *Претерана употреба рачунарских иџара може довести до појаве зависности* 52,1% васпитачица је у потпуности сагласно, док је 26,1% углавном сагласно. Далеко мањи проценат васпитачица је неодлучан приликом поменуте процене (13,8%) или сматра да претерана употреба рачунарских иџара у предшколском узрасту углавном (5,9%) или уопште (2,1%) не доводи до појаве зависности. Просек одговора нам показује да васпитачице сматрају да *Играње рачунарских иџара узрокује појаву агресивних мисли и осећања деце* ($M = 4.27$), као и да *Играње рачунарских иџара може довести до неосетљивости на њризор насиља у реалном свету* ($M = 4.24$). С овим тврдњама апсолутну сагласност испољило је више од половине испитаница (55,9% и 53,7%), док је четвртина испољила умерену сагласност (23,9% и 25%).

Табела 1

Статистичка значајност разлика у ставовима васпитача о негативним утицајима рачунарских иџара у односу на године старости

	Године старости	M	SD	F	df	p
Употреба рачунарских иџара може угрозити физичко здравље деце	До 35	3.80	1.16	1.765	2	0.17
	36 – 50	3.72	1.14			
	Више од 50	3.39	1.14			

Табела 1 приказује податке о разликама у ставовима васпитачица у односу на године старости код тврдње *Употреба рачунарских иџара може угрозити физичко здравље деце*. Просек одговора показује да најстарија категорија васпитачица у најмањем степену сматра да употреба рачунарских иџара може угрозити физичко здравље деце ($M = 3.39$). Тачније, васпитачице које имају више од 50 година старости су неодлучне када је потребно проценити да ли претерана употреба рачунарских иџара може имати негативне ефекте на физички развој деце. Знатно виши степен сагласности уочавамо код категорија васпитачица до 35 ($M = 3.80$) и од 35 до 50 ($M = 3.72$) година старости које су испољиле ставове који варирају од неодлучности ка умереној сагласности. Међутим, важно је напоменути да анализа p вредности показује да истраживањем није установљена статистичка значајност разлика у ставовима васпитачица у односу на године старости ($p=0.17$).

Табела 2

Статистичка значајност разлика у ставовима васпитача о ризицима употребе рачунарских иџара у односу на године радног стажа

	Радни стаж	M	SD	F	df	p
Употреба рачунарских иџара може довести до социјалне изолације деце	До 10	3.56	1.17	0.6	2	0.5
	10-20	3.56	1.08			
	Више од 20	3.76	1.03			

	Радни стаж	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Употреба рачунарских игара подстиче пасивност деце	До 10	3.45	1.14	0.9	2	0.3
	10-20	3.64	1.09			
	Више од 20	3.72	1.17			
Употреба рачунарских игара ограничава дечју машту и креативност	До 10	3.38	1.19	0.6	2	0.5
	10-20	3.57	1.11			
	Више од 20	3.59	1.01			
Претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности	До 10	4.30	1.04	1.1	2	0.3
	10-20	4.03	1.08			
	Више од 20	4.23	0.93			
Играње рачунарских игара с елементима насиља узрокује појаву агресивних мисли и осећања	До 10	4.44	0.97	1.8	2	0.1
	10-20	4.15	0.95			
	Више од 20	4.16	1.01			
Играње рачунарских игара с елементима насиља може довести до неосетљивости на призоре насиља у реалном свету	До 10	4.38	0.98	1.5	2	0.2
	10-20	4.08	1.05			
	Више од 20	4.22	0.91			

У Табели 2 су приказане *F*-тестом установљене разлике у ставовима васпитача о ризицима употребе рачунарских игара у односу на радни стаж као независну варијаблу. Испитаници су по радном стажу подељени у три групе: до 10 година, 10–20 година и више од 20 година. Поред вредности *F*-теста и нивоа статистичке значајности *p*, у Табели 2 је приказан и број степена слободе (*df*), просек одговора (*M*) и одступање од аритметичке средине (*SD*). На основу приказаних резултата можемо уочити да је са тврдњом *Употреба рачунарских игара може довести до социјалне изолације деце* највиши степен сагласности испољила категорија васпитачица са више од 20 година радног стажа (*M* - 3.76). Нешто нижи степен сагласности испољиле су васпитачице са краћим радним стажом, проценивши на идентичан начин социјалну изолацију као потенцијални недостатак претеране употребе рачунарских игара у предшколском узрасту (*M* - 3.56).

Степен сагласности с тврдњама *Употреба рачунарских игара подстиче пасивност деце* и *Употреба рачунарских игара ограничава дечју машту и креативност* расте постепено с повећањем година радног стажа. Дакле, васпитачице са најдужим радним стажом пасивност (*M* - 3.72) и ограничавање дечје маште и креативности (*M* - 3.59) у највећем степену истичу као недостатак употребе рачунарских игара; следи категорија васпитачица с радним стажом од 10 до 20 година (*M* - 3.64 и *M* - 3.57) док васпитачице с радним стажом до 10 година у најмањем степену сматрају да ће употреба рачунарских игара у предшколском узрасту узроковати појаву пасивности (*M* - 3.45) и ограничавања дечје маште и креативности (*M* - 3.38).

Појаву зависности, агресивних мисли и осећања код деце и неосетљивости на призоре насиља у реалном свету препознале су васпитачице свих категорија радног стажа као недостатак претеране употребе рачунарских игара у предшколском узрасту. Може се уочити да васпитачице с најкраћим радним стажом изражавају највећи степен сагласности са тврдњама које се односе поменуте недостатке ($M - 4.30$; $M - 4.44$ и $M - 4.38$), док нешто нижи степен сагласности срећемо код васпитачица с радним стажом од 10 до 20 година ($M - 4.03$; $M - 4.15$ и $M - 4.08$).

Важно је напоменути да анализа p вредности показује да нису установљене статистички значајне разлике у ставовима о потенцијалним ризицима употребе рачунарских игара у предшколском узрасту у односу на године радног стажа испитаника.

Табела 3

Статистичка значајност разлика у ставовима васпитача о ризицима употребе рачунарских игара у односу на место рада

	Место рада	M	SD	F	df	p
Претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности	Село	3.52	1.28	10.5	2	0.00
	Град	4.37	0.89			
	Приград	3.66	1.15			
Играње рачунарских игара с елементима насиља узрокује појаву агресивних мисли и осећања	Село	4.00	1.04	4.68	2	0.01
	Град	4.38	0.94			
	Приград	3.76	1.09			
Играње рачунарских игара с елементима насиља може довести до неосетљивости на призоре насиља у реалном свету	Село	3.95	1.11	5.21	2	0.00
	Град	4.36	0.90			
	Приград	3.71	1.18			

У Табели 3 су приказани подаци о статистички значајним разликама у ставовима васпитачица о ризицима употребе рачунарских игара у односу на место рада. Субјекти истраживања су по месту рада подељени у три групе: град, приградско насеље и село. Поред вредности F -теста и нивоа статистичке значајности p , у Табели 3 је приказан и број степена слободе (df), просек одговора (M) и одступање од аритметичке средине (sd). На основу резултата приказаних у табели можемо уочити да су васпитачице у градским срединама углавном сагласне с тврдњом *Претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности* ($M - 4.37$). За разлику од ове категорије, васпитачице у сеоским ($M - 3.52$) и приградским ($M - 3.66$) местима испољиле су знатно нижи степен сагласности, уједно и неодлучност у процени.

С тврдњом *Играње рачунарских игара с елементима насиља узрокује појаву агресивних мисли и осећања код деце* највиши степен сагласности испољиле су поново васпитачице градских ($M - 4.38$), а потом и сеоских средина ($M - 4.00$). За разлику од поменутих категорија, васпитачице у приградским местима су неодлучне када је потребно проценити ефекте играња рачунарских игара с елементима насиља ($M - 3.76$).

Васпитачице у градским срединама у високом степену су сагласне с тврдњом да играње рачунарских игара с елементима насиља може довести до неосетљивости на призоре насиља у реалном свету ($M = 4.36$). Нешто нижи степен сагласности можемо уочити код васпитачица сеоских средина ($M = 3.95$), док ставови васпитачица приградских средина варирају од неодлучности ка умереној сагласности ($M = 3.71$).

Анализа p вредности показује да је на свим ајтемима којима су испитивани потенцијални ризици употребе рачунарских игара установљена статистички значајна разлика у ставовима испитаника у односу на варијаблу место рада ($p < 0.05$).

Табела 4

Статистичка значајност разлика у ставовима васпитача о ризицима употребе рачунарских игара у односу на степен стручне спреме

	Стручна спрема	M	SD	F	df	p
Употреба рачунарских игара може угрозити физичко здравље деце	Виша школа	3.47	1.19	2.73	5	0.02
	Висока школа	3.93	1.17			
	Учитељски факултет	4.11	0.76			
	Специјалистичке студије	3.71	0.75			
	Мастер	3.75	0.95			
	Средња стручна спрема	2.88	1.36			
Претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности	Виша школа	4.03	1.10	2.92	5	0.01
	Висока школа	4.42	0.91			
	Учитељски факултет	4.65	0.56			
	Специјалистичке студије	4.42	0.53			
	Мастер	4.00	1.41			
	Средња стручна спрема	3.55	1.23			
Играње рачунарских игара с елементима насиља узрокује појаву агресивних мисли и осећања	Виша школа	4.16	1.00	3.22	5	0.00
	Висока школа	4.37	0.93			
	Учитељски факултет	4.61	0.63			
	Специјалистичке студије	4.71	0.48			
	Мастер	4.75	0.50			
	Средња стручна спрема	3.33	1.58			
Играње рачунарских игара с елементима насиља може довести до неосетљивости на призоре насиља у реалном свету	Виша школа	4.15	0.98	2.71	5	0.02
	Висока школа	4.35	0.98			
	Учитељски факултет	4.57	0.70			
	Специјалистичке студије	4.57	0.53			
	Мастер	4.50	0.57			
	Средња стручна спрема	3.33	1.58			

У Табели 4 су приказани подаци о статистички значајним разликама у ставовима васпитачица у односу на степен стручне спреме о потенцијалним ризицима употребе рачунарских игара. У погледу степена образовања испитаници су подељени у следеће категорије: виша школа, висока школа, учитељски факултет, специјалистичке студије, мастер и средња стручна спрема. На основу резултата приказаних у табели можемо уочити да су с тврдњом *Употреба рачунарских игара може угрожити физичко здравље деце* углавном сагласне васпитачице које су завршиле учитељски факултет – смер за васпитаче ($M - 4.11$). Нижи степен сагласности и неодлучност у процени испољиле су васпитачице са завршеном високом школом струковних студија за васпитаче ($M - 3.93$), вишом школом за образовање васпитача ($M - 3.47$), са завршеним специјалистичким студијама ($M - 3.71$) и мастер студијама ($M - 3.75$). За разлику од њих, васпитачице са средњом стручном спремом углавном нису сагласне с тврдњом да физичко здравље деце може бити нарушено услед претеране употребе рачунарских игара ($M - 2.88$).

Резултати истраживања показују да испитанице сматрају да претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности. Изузетак поново чине васпитачице са средњом стручном спремом које су биле неодлучне при вредновању ајтема *Претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве зависности* ($M - 3.55$). Највећи степен сагласности с тврдњом да претерана употреба рачунарских игара може узроковати појаву зависности испољиле су васпитачице са завршеним учитељским факултетом ($M - 4.65$), док је најнижи степен сагласности уочен код васпитачица са средњом стручном спремом ($M - 3.55$).

Степен сагласности с тврдњом *Играње рачунарских игара с елементима насиља узрокује појаву агресивних мисли и осећања код деце* прати стечену стручну спрему васпитачица, и то на следећи начин: што је виши степен стечене стручне спреме васпитачица виши је и степен сагласности с наведеним ајтемом, тј. са ставом да услед играња рачунарских игара с елементима насиља долази до појаве агресивних мисли и осећања код деце предшколског узраста.

При процени тврдње *Сматрам да играње рачунарских игара с елементима насиља може довести до неосетљивости на њизоре насиља у реалном свету* опет је категорија васпитачица са средњом стручном спремом испољила неодлучност ($M - 3.33$), док су преостале категорије васпитачица испољиле делимичну сагласност.

Када је реч о анализи p вредности приказаној у Табели 3, резултати истраживања показују да је на свим ајтемима којима су испитивани потенцијални ризици употребе рачунарских игара установљена статистички значајна разлика у ставовима испитаника у односу на степен стручне спреме ($p < 0.05$).

Закључак

Рачунарске игре, као један од бројних продуката дигиталне технологије, налазе све већу примену у образовању деце предшколског узраста. Значај овог периода за целокупни каснији развој личности узрокује заинтересованост истраживача за испитивање ефеката примене модерних дигиталних медија у периоду пре поласка

у школу. Као и остали инструменти учења, рачунарске игре могу утицати позитивно или негативно на дечји развој, у зависности од начина на који их родитељи и васпитачи примењују. Истраживања ставова васпитача о ефектима рачунарских игара на развој, понашање и учење деце предшколског узраста неопходна су уколико се негативни утицаји желе умањити, а потенцијали рачунарских игара искористити за унапређивање дечјег развоја.

Резултати истраживања показују да више од половине испитаних васпитача сматра да претерана употреба рачунарских игара може довести до појаве социјалне изолације, ограничавања дечје маште и креативности; угроженог физичког здравља и зависности. Пасивност деце раног узраста такође перципира једна трећина испитаних васпитача као недостатак који одликује претерану употребу рачунарских алата. Упркос ставовима васпитачица који се могу тумачити као признавање ризика употребе рачунарских игара, резултати истраживања показују да су васпитачице неодлучне када је потребно проценити да ли примена има за децу више штете него користи.

Прва хипотеза која је постављена у истраживању није потврђена. С тврдњом којом је испитиван угрожен физички развој деце васпитачице нису исказале највећи степен сагласности. Тачније, испитане васпитачице сматрају да је најдоминантнији ризик употребе рачунарских игара везан за појаву агресивних мисли и осећања и неосетљивости на призоре насиља у реалном свету. Упркос томе што су добијени резултати у складу с резултатима недавних студија којима је потврђена корелација између играња рачунарских игара с елементима насиља и појаве агресивног понашања код деце (Anderson et al., 2017), сматрамо важним даље испитивање природе ове повезаности. Тачније, приликом испитивања ефеката играња рачунарских игара потребно је узети у обзир личне карактеристике деце. Претпоставка је да ће деца која испољавају агресивно понашање у реалном свету уједно и преферирати избор рачунарских игара с елементима насиља. Такође, неминовно је да исти садржај рачунарских игара може различито деловати на децу предшколског узраста. Друга хипотеза истраживања је делимично потврђена. Тачније, истраживањем су установљене статистички значајне разлике у ставовима/одговорима испитаника о ризицима употребе рачунарских игара у односу на варијабле место рада и степен стручне спреме, док варијабле године старости и године радног стажа нису статистички значајно детерминисале ставове васпитача о испитиваној тематици. Слично наведеном, резултати истраживања које су спровели аутори Мићановић и Нововић потврђују да васпитачи независно од радног искуства на сличан начин процењују могућности коришћења технологије у вртићу (Мићановић и Нововић, 2018). Тачније, резултати истраживања показују да васпитачи с краћим и дужим радним стажом сматрају да технологију треба имплементирати у васпитно-образовни рад предшколске установе, односно у радне активности на свим узрасним нивоима.

Ограничења спроведеног истраживања огледају се у чињеници да су испитивани искључиво ставови васпитача о поменутој проблематици, те да је анализирана само пракса употребе рачунарских игара у предшколским установама.

Чињеница да је породични амбијент окружење које такође одликује употреба рачунарских игара отвара предлоге за даља истраживања актуелне проблематике те испитивања ставова родитеља деце предшколског узраста о рачунарским играма у предшколском узрасту.

Литература

- Al-Hileh, M. M., & Ibrahim, N. S. (2018). The Advantages and Disadvantages of Electronic Games Played by Children Aged (3-6) Years, from Mothers and Kindergarten Teachers' Point of View. *International Journal of Applied Engineering Research*, 13(4), 1805-1812.
- Allazzam, M. (2015). The Impact on Children Playing Computer Games. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 4(8), 15-27.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D. G. Singer, & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media (2nd ed.)* (pp. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anderson, C. A., Suzuki, K., Swing, E. L., Groves, C. L., Gentile, D. A., Prot, S., ... Jelic, M. (2017). Media violence and other aggression risk factors in seven nations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(7), 986-998. <https://doi.org/10.1177/0146167217703064>
- De Decker, E., De Craemer, M., De Bourdeaudhuij, I., Wijndaele, K., Duvinage, K., Koletzko, B., Grammatikaki, E., Lotova, B., Usheva, H., Fernández-Alvira, J. M., Zych, K., Manios, Y., & Cardon, G. (2012). Influencing factors of screen time in preschool children: an exploration of parents' perceptions through focus groups in six European countries. *Obesity reviews*, 13(1), 75-84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00961.x>
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62-70. <https://doi.org/10.1037/a0026969>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Hasan, Y., Bègue, L., Scharrow, M., & Bushman, B. J. (2013). The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behaviour. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(2), 224-227. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.10.016>
- Hay, D. F., Johansen, M. K., Daly, P., Hashmi, S., Robinson, C., Collishaw, S., & Van Goozen, S. (2018). Seven year olds' aggressive choices in a computer game can be predicted in infancy. *Developmental science*, 21(3), e12576. <https://doi.org/10.1111/desc.12576>
- Jamnik, M. R., & DiLalla, L. F. (2018). A multimethodological study of preschoolers' preferences for aggressive television and video games. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(3), 156-169. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1454883>
- Judge, S., Floyd, K., & Jeffs, T. (2015). Using mobile media devices and apps to promote young children's learning. In K. Heider, & M. Renck Jalongo (Eds.), *Young children and families in the information age. Educating the Young Child* (pp. 117-131). Netherlands: Springer.
- Kühn, S., Kugler, D. T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., & Gallinat, J. (2018). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Molecular psychiatry*, 24, 1220-1234. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0031-7>

- Lau, C., Stewart, S. L., Sarmiento, C., Saklofske, D. H., & Tremblay, P. F. (2018). Who Is at Risk for Problematic Video Gaming? Risk Factors in Problematic Video Gaming in Clinically Referred Canadian Children and Adolescents. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(2), 19-35. <https://doi.org/10.3390/mti2020019>
- Lee, G. L., & Morgan, H. (2018). Understanding Children's Attraction Toward Digital Games and Preventing Their Gaming Addiction. *US-China Education Review*, 8(1), 11-17. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2018.01.002>
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23-39. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345406>
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(10), 591-596. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0260>
- Mićanović, V. i Novović, T. (2018). ICT u funkciji podsticaja ranog razvoja i učenja. U L. Marinković (Ur.), *Svakodnevni život deteta - Međunarodna interdisciplinarna naučno-stručna konferencija* (str. 45-57). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Mikelic Preradovic, N., Lešin, G., & Šagud, M. (2016). Investigating Parents' Attitudes towards Digital Technology Use in Early Childhood: A Case Study from Croatia. *Informatics in Education*, 15(1), 127-146. <https://doi.org/10.15388/infedu.2016.07>
- Oberst, U. E. (2018). From technological addiction to benefit, well-being, and health. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 36(1), 9-10.
- Orfanakis, V., & Papadakis, S. (2014). A new programming environment for teaching programming. A first acquaintance with Enchanting. In M. Mokrys, S. Badura, & A. Lieskovsky (Eds.), *Proceedings of the 2nd international virtual Scientific Conference Scieconf* (pp. 268-273). Slovakia: EDIS – Publishing Institution of the University of Zilina.
- Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *Int. J. Teach. Case Stud*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1504/IJTCS.2018.090191>
- Parisod, H., Aromaa, M., Kauhanen, L., Kimppa, K., Laaksonen, C., Leppänen, V., Pakarinen, A., Smed, J., & Salanterä, S. (2014). The advantages and limitations of digital games in children's health promotion. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 6(4), 164-173.
- Pavlović, D., & Mihajlov Prokopović, A. (2015). Attitudes of teachers to the application of computers in preschools. In I. Roceanu, F. Moldoveanu, S. Trausan-Matu, D. Barbieru, D. Beligan, & A. Ionita (Eds.), *Proceedings of the 11th International Scientific Conference „eLearning and Software for Education“: Rethinking education by leveraging the eLearning pillar of the Digital Agenda for Europe* (pp. 277-283). Romania, Bucharest: Carol I NDU Publishing House.
- Peirce, N. (2013). *Digital game-based learning for early childhood*. Dublin, Ireland: Learnovate Centre.
- Petranová, D., & Burianová, L. (2014). Potential of digital technologies use in the formal pre-primary education. *European Journal of Science and Theology*, 10(1), 263-276.
- Plowman L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63-74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x>
- Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 25(1), 93-113. <https://doi.org/10.1080/02671520802584061>

- Poulain, T., Vogel, M., Neef, M., Abicht, F., Hilbert, A., Genuneit, J., & Kiess, W. (2018). Reciprocal Associations between Electronic Media Use and Behavioral Difficulties in Preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040814>
- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play. In A. Jordan, & D. Romoer (Eds.), *Media and the Well-Being of Children and Adolescents* (pp. 109-128). New York: Oxford University Press.
- Radovanović, V. i Karić, J. (2011). Stavovi nastavnika prema primeni informacionih i komunikacionih tehnologija u školama za gluve i nagluve. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(1), 37-48.
- Rogowsky, B. A., Terwilliger, C. C., Young, C. A., & Kribbs, E. E. (2018). Playful learning with technology: the effect of computer-assisted instruction on literacy and numeracy skills of preschoolers. *International Journal of Play*, 7(1), 60-80. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348324>
- Sălceanu, C. (2014). The Influence of Computer Games on Children's Development. Exploratory Study on the Attitudes of Parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 837-841. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.323>
- Stanisavljević Petrović, Z. i Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Stanisavljević Petrović, Z., Stanković, Z., & Jevtić, B. (2015). Implementation of Educational Software in Classrooms – Pupils' Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 549-559. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.131>
- Starcevic, V., & Billieux, J. (2018). Precise estimates of gaming-related harm should guide regulation of gaming: Commentary on: Policy responses to problematic video game use: A systematic review of current measures and future possibilities (Király et al., 2018). *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 522-525. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.54>
- Vasiljevic, I., Bjelica, D., Popovic, S., & Gardasevic, J. (2015). A critical review of parents of preschool children related to computer use. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(4), 692-696.
- Witteck, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 672-686. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9592-8>
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M., & Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>

Примљено: 25. 09. 2020.

Коригована верзија примљена: 10. 11. 2020.

Прихваћено за штампу: 11. 12. 2020.

Computer Games in Preschool Education – Potential Risks from the Teachers’ Perspective

Anastasija Mamutović

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia

Zorica Stanisavljević Petrović

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia

Marija Marković

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia

Abstract

Today’s society is characterized by the expansion of scientific and technological development, leading to changes in the conception of educational work at all levels of education. The integration of digital technology is aimed at modernizing the education system. In practice, however, even the best designed media tools can quite often prove to have numerous drawbacks. Consequently, there is a need for empirical research into the educational value of digital learning tools. In view of the fact that, apart from parents, preschool teachers are the most important mediators between children and contemporary ICT devices, the aim of our study was to explore preschool teachers’ perceptions of the risks and potential negative influences of computer games on children’s development, behavior and learning. Teachers’ attitudes were analyzed in relation to their educational level, place of work, age, and years of service, in order to identify tendencies linked to changes in the research sample structure. A quantitative approach to result analysis was employed, with a tabular and graphical presentation of the obtained data. Research results suggest teachers believe that excessive use of computer games at preschool level is accompanied by addiction, aggressive thoughts, feelings and insensitivity to scenes of violence in the real world. In contrast, teachers believe that social isolation, passivity, a decline in children’s creativity and adverse effects on their physical health are not an inevitable consequence of the excessive use of computer games. As regards statistically significant differences in teachers’ attitudes, the results indicate that an increase in the number of years of service and educational level is linked to increased perceptions of the drawbacks relative to the benefits of using computer games. Teachers’ place of work is not statistically significant in determining their attitudes to the potential risks of using computer games.

Keywords: *preschool age, computer games, attitudes, preschool teachers, risks.*

Компьютерные игры в дошкольном образовании - потенциальные риски с точки зрения воспитателей

Анастасия Мамутович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Зорица Станисавлевич Петрович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Мария Маркович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Резюме Современное общество характеризуется расширением научно-технического развития, что приводит к изменению концепции воспитательно-образовательной работы на всех уровнях образования. Целью интеграции цифровых достижений является модернизация образовательной системы. Однако, часто и самые лучшие медиа-инструменты могут иметь на практике многочисленные недостатки. Следовательно, существует потребность в эмпирическом исследовании воспитательно-образовательной ценности инструментов цифрового обучения. Принимая во внимание факт, что, помимо родителей, воспитатели являются наиболее важными посредниками между детьми и современными инструментами ИКТ, цель данного исследования заключалась в определении мнения воспитателей о рисках и потенциальных отрицательных воздействиях компьютерных игр на развитие, поведение и обучение детей. Отношения воспитателей проанализированы в зависимости от уровня образования, места работы, возраста и трудового стажа, с целью выявления тенденций, возникающих при изменении структуры выборки исследования. При анализе результатов исследования использовался количественный подход, а полученные в результате исследования данные, представлены в табличной и графической формах. Результаты исследования показывают, что воспитательницы считают, что чрезмерное использование компьютерных игр в дошкольном возрасте сопровождается появлением зависимости, агрессивных мыслей, чувств и нечувствительности к сценам насилия в реальном мире. Воспитательницы, напротив, считают, что появление социальной изоляции, пассивности, ограничения детского творчества и угрозы физическому здоровью не обязательно происходит из-за чрезмерного использования компьютерных игр. Что касается статистически значимых различий в восприятии воспитателей, результаты исследования показывают, что с увеличением трудового стажа и уровня образования недостатки воспринимаются как более доминирующие, по сравнению с преимуществами использования компьютерных игр. Место работы воспитателей в статистически значимой мере не повлияло на их отношение к потенциальным рискам использования компьютерных игр.

Ключевые слова: дошкольный возраст, компьютерные игры, восприятие, воспитатели, риски.

Типичне грешке у презентовању појмова у уџбеницима за млађе разредне основне школе¹

Весна Петровић²

Факултет педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу, Јагодина, Србија

Слободанка Антић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт У раду се изводи систематизација типичних грешака у презентовању научних појмова у уџбеницима за млађе разредне основне школе. Предмет анализе и систематизације су појмови презентације појмова који одсличавају или крише унутрашњу сазнајно-логичку природу научног појма и тиме представљају извор поштенцијалних грешака које ученици могу имати у разумевању научних знања. Полазећи од теорије развоја научних појмова Лава Вигојског, оштрих стандарда квалитета уџбеника и преграда истраживања анализа уџбеника у овом домену, направили смо систематизацију типичних грешака у презентовању научних појмова. У раду је експлицирано и појашњено пет типичних грешака: једнословна дескрипција феномена или навођење његове функције, употребе или користи; једнословно условљавање односа између појма (речи) и објекта (слике); излагање појмових фраза и научних конструкција изван односа са системом појмова; задржавање на излагању типичних примера или недовољна разноврсност изложених примера и презентовање важног и неважног у истој равни, без указивања на разлике. Свака типична грешка је појашњена на примеру из уџбеника у којима су увођени научни појмови релевантни за млађе разредне (насеље, село, град, биљке, рељеф, историјска личности и титлице). У одсуству научних начела у презентацији појмова у уџбеницима, аутори уџбеника се ослањају на имплицитне претпоставке о појмовима као појавној или чињеничкој врсти знања. Због значаја усвајања научних појмова за когнитивни развој јединке, практичне импликације добијених налаза су да се у конструкцији уџбеника али и у образовању наставника посебна пажња мора посветити области наставе и учења научних појмова.

Кључне речи: научни појам, систем појмова, уџбеници, настава/учење, разредна настава.

1 Рад је настао у оквиру пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр.179018) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 vm Petrovic@yahoo.com

Увод

Готово сва досадашња истраживања наше наставне праксе јединствена су у оцени да већина ученика показује знање о научним појмовима које не одговара очекиваном нивоу (овде ћемо навести само истраживачке радове који су објављени у последњих десет година, Antić, 2014; Antić i Pešikan, 2015; Petrović, 2014; Plut, 2003). Према овим анализама, узроци тешкоћа које ученици имају у овладавању научним појмовима налазе се у неадекватним начинима увођења и презентације појмова како у уџбеницима тако и у наставном процесу у самој учioniци. Овакви резултати посредно, али на недвосмислен начин, указују на то да у уџбеницима (и генерално у настави у Србији) постоји непотпуно или погрешно разумевање у погледу логичко-сазнајне природе појма. Уместо усвојеног система научних знања, ученици показују атомизирана знања, која су инертна (неприменљива у новим контекстима и у будућем учењу), и често представљају резултат интеракције њихових претходних, интуитивних и здраворазумских знања у одређеној области и одговарајућег система научног знања (Antić, 2007; Antić, 2014; Mayer, 2002; McCloskey, 1983; Vosniadou, Vamvakoussi, & Skopeliti, 2008).

С друге стране, подучавање појмовима у настави често је вођено *имплицитним уверењима о природи учења и наставе* које наставници задржавају и поред професионалне обуке кроз коју пролазе. На то указује одсуство одговарајућих психолошко-дидактичких начела приликом излагања појмова у настави, те утицај њихових интуитивних пандана (Feucht, Brownlee, & Schraw, 2017; Tillema, 2011). Бројна истраживања су потврдила знатну повезаност између имплицитних уверења наставника о природи наставе/учења, с једне стране, и начина на који наставници концептуализују наставу, њихове наставне праксе, и коначно образовних ефеката, с друге стране (Brownlee, Ferguson, & Ryan, 2017; Buehl & Fives, 2016; Lee & Tsai, 2012). Ова истраживања су као посебно важна истакла два закључка. Прво, имплицитна уверења показују тенденцију да се испољавају у виду доследног наставног стила који остаје ригидан у односу на разлике које могу да постоје у способности учења између одељења или разреда (Feucht, 2010). Други закључак се односи на релативну стабилност и отпорност на промене које ова уверења показују, поготово у односу на формалне начине обучавања наставника (Buehl & Fives, 2009; Cyprus ASC, 2015). Додатно, последњих година све већи број истраживања показује да наставничка уверења могу да представљају озбиљну препреку у реализовању образовних реформи (Chunrong, Zhang, & Dixon, 2016). У овом светлу, откривање заблуда наставника о природи учења и наставе, а потом и стварање услова за њихово мењање има изузетан значај за унапређење школске праксе.

Значај презентовања научних појмова као система знања

За наставнике, писце уџбеника, писце наставних програма (и друге који су ангажовани у образовању) изузетно је важно да разумеју – да се у презентовању појмова морају коректно пренети и формално-логичке везе које постоје између појмова

унутар одговарајућег система појмова, односно унутар одговарајуће научне области (или школског предмета), јер се тиме у исто време трасирају путеви којима треба да се креће и учење ових појмова. „Интеракција ученика с организованим системима знања је основни чинилац сазнајног развоја ученика у школским узрастима. Усвајањем повезаног система знања ученици усвајају елементе оног облика мишљења које се назива појмовним мишљењем, научним мишљењем, експертским мишљењем“ (Ivić i sar., 2008: 81). Другим речима, усвајање система знања кроз процес образовања је предуслов „когнитивног развоја кроз школско учење“ (Ivić, Pešikan i Antić, 2003), специфичног аспекта когнитивног развоја који се не може реализовати без школе и који је тиме кључни аргумент зашто су школе важне.

Када се у уџбеницима (и настави) појмови одвоје и издвоје из система, они су заправо презентовани на један од два начина – као врста искуственог или чулног знања или као врста научне чињенице или детаља. То је индикатор не само неразумевача битних аспеката појма као научне врсте знања, већ и сигнал да је разумевање замењено ненаучним и имплицитним претпоставкама о томе шта је научно знање и каква је његова природа. Генерално, третирање појмова изван система открива неразумеваче три основне формално-логичке димензије појма: његову *ајсџиракџину џрироду*, значај *релеванџине каракџиерисџиике* појма за његово усвајање и значај *сисџемске орџанизације* појмова као њиховог инхерентног својства. Свака од три издвојене грешке у погледу логичко-сазнајне природе појма прати одговарајућа имплицитна, интуитивна и ненаучна разумевања.

Уколико се у уџбеницима и настави не препознаје мисаона и апстрактна природа појмовног у односу на друге врсте знања, значење појма је изједначено са значењем чулних података или података који се могу добити у готовом облику у форми чињеница. Пијаже је разлику између *џојмовној* и *џојавној* дефинисао као разлику између математичко-логичког искуства и физичког знања (Pijaže & Inhelder, 1978). Виготски је, пак, ову разлику одредио као разлику између комплекса и научних појмова (Vigotski, 1983). Оно што су ови аутори имали на уму јесте психолошка чињеница да се *џојмовно* и *џојавно* знање ослањају на суштински различите начине функционисања људског ума – мисаони и асоцијативни.

Даље, обим једног појма јасно је дефинисан његовом *релеванџином каракџиерисџииком* (Ivić i sar., 2008), односно не може било које својство да послужи као довољно за дефинисање одређене класе феномена. Истина, у реалности предмети међусобно могу да буду слични на основу различитих својстава – суштинских или пак манифестних и променљивих. Способност за анализу и идентификовање оног што је битно за одређену класу феномена изражава се сâмо кроз експлицирање релевантне карактеристике појма.

Треће, уколико се научни појмови у уџбеницима или настави представе као изоловане појединачне јединице знања, то указује да постоји неразумеваче да презентовање, усвајање или овладаност одређеним појмом нужно подразумева – презентовање, усвајање или овладаност бар минималним системом веза унутар кога се тај појам појављује као његов повезани и неодвојив део (Ivić i sar., 2008; Petrović, 2021).

Уважавајући значај формално-логичких веза које постоје између појмова, Ивић и сарадници су извели јасне оперативне психолошко-дидактичке стандарде за њихову презентацију у уџбеницима (Ivić i sar., 2008). Систем научних појмова је у средишту три стандарда квалитета уџбеника, једног који се тиче квалитета садржаја уџбеника и два који се односе на дидактичко обликовање уџбеника. Поједностављено, ови стандарди квалитета уџбеника указују да се наставном грешком у презентацији појмова може сматрати било који наставни поступак који не одражава или не произилази из системске, хијерархијске природе појмова.

Како постоје индикације да наши ученици нису овладали системом научних знања, и с друге стране да су наставници склони да презентују научне садржаје вођени својим имплицитним уверењима о природи наставе и учења, оправдано је поставити питање које типичне грешке се срећу у презентовању системске природе појмова у уџбеницима, који су истовремено ослонац и наставницима и ученицима за реализацију процеса наставе и учења.

Циљ овог рада је систематизација типичних грешака у презентовању научних појмова у уџбеницима. Задатак истраживања није емпиријска анализа садржаја појединачних уџбеника, већ утврђивање и систематизација начина представљања појмова у којима се занемарује кључна одлика научног појма, а то је његова умреженост у систем научних знања. Ослонац за ову анализу и систематизацију грешака у презентовању научних појмова у уџбеницима су: теорија когнитивног развоја Лава Виготског, стандарди квалитета уџбеника који се односе на презентацију научних појмова (Ivić i sar., 2008), анализе и упоредни преглед резултата домаћих истраживања која су се бавила анализом проблема у презентацији појмова у уџбеницима (Ivić i sar., 2008; Lazarević, 2001; Pešikan 2001; Pešikan, 2003; Pešić, 2005a; Pešić, 2005b; Plut, 2003; Petrović, 2006). У даљем тексту, излагање о сваком типу грешке ћемо организовати око неколико важних ствари: навођење одговарајућег начела које је прекршено, те у складу с тим откривање шта је погрешно у погледу логичко-сазнајне природе појма и, коначно, указивање на негативне образовне ефекте који се на ове начине остварују. Сваки тип грешке смо документовали примерима из уџбеника за предмет Свет око нас, Познавање природе и Познавање друштва за млађе разреде основне школе. Ови уџбеници различитих аутора и издавача су тренутно акредитовани и користе се у основним школама у Србији. У узорак појмова су одабрани појмови – *насеље, село, праг, биљке, рељеф, историјска личности и њихове*. Ови појмови су обавезни део наставних програма и континуирано се изучавају током сва четири разреда основне школе (Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja: Priroda i društvo, 2011).

У поступку анализе истраживачких радова и њихове синтезе утврдили смо пет најважнијих типичних грешака: *једноставна дескрипција феномена или навођење његове функције, употреба или користи; једноставно условавање односа између појма (речи) и објекта (слике); излагање његових фраза и научних констатација изван односа са системом појмова; задржавање на излагању типичних примера или недовољна разноврсност изложених примера и презентовање важних и неважних у истом равни, без указивања на разлике.*

Ова листа свакако не представља коначни списак свих могућих пропуста у презентацији појмова у настави, али омогућава увид у најчешће грешке и идентификује тешка места у разумевању ове развојно-педагошке проблематике.

Једноставна дескрипција феномена или навођење његове функције, употребе или користи

Када се у настави појмови презентују на начин да се описују само манифестне или ирелевантне карактеристике феномена, оно што се пропушта јесте да се укаже на релевантна својства за одређену класу предмета, да се она јасно издвоје у односу на друга ирелевантна својства, те да се експлицитно објасне (Ivić i sar., 2008). На пример, у знатном броју наших уџбеника лекције које имају за циљ обраду појмова *насеље*, *село* и *град*, конципирани су као вербално набрајање ирелевантних својстава и њихово илустровање сликом. Тако се наводи да је село насеље за које су својствене – породичне куће, објекти за домаће животиње, кривудасти путеви, њиве, воћњаци, шуме, ливаде; да са су за град својствене – вишеспратне зграде, паркови, скверови, широке улице, тротоари, фабрике, школе, продавнице, праве улице, семафори и сл. (Stanković i Lukić, 2015: 72-73). Иако је оваква презентација живописна и на први утисак привлачна, њен стварни квалитет се лако доводи у сумњу питањима која релативизују значај наведених својстава за дефинисање појмова *насеље*, *село* и *град* (нпр. да ли у градовима постоје породичне куће, или да ли у селима постоје семафори и вишеспратнице) или питањима која испитују познавање суштинских својстава за ове појмове (зашто је село насеље, зашто је град насеље, односно по чему су слични село и град).

Исти приступ препознајемо у наставним захтевима да ученици једноставно наброје или именују делове тела животиња које су детету добро познате из искуства, на пример, краве и петла (Gačanović, Novaković i Trebješanin, 2002: 21), или да науче имена животиња које живе у барама (Marinković i Marković, 2006: 69). Овакви захтеви, налози, као и активности ученика који из њих произилазе, могу да имају извесну улогу у општем процесу учења о свету, али нису поступци и процеси који подржавају разумевање онога што је битно или дефинишуће за одређени феномен – нпр. зашто је петао животиња, да ли све животиње имају реп или која заједничка својства имају животиње које живе у барама, а по којима се у исто време разликују од оних које живе у текућим водама итд. Отуд, када се у критичким освртима на устаљену наставну праксу тврди да ученици у млађим разредима усвајају знања која се заснивају на проширивању, систематизовању и уопштавању чулног искуства (Ivić i sar., 2008), мисли се управо на овај недостатак или дидактичку грешку у презентацији појмова.

Једноставно успостављање односа између појма (речи) и објекта (слике)

Посебан случај поједностављене дескрипције феномена налазимо у примерима из уџбеника у којима се успоставља једностран однос између појма (речи) и објекта

(слике). На пример, типичан начин на који се у нашим уџбеницима за ниже разреде основне школе обрађује тема *Разноврсности биљног света* јесте просто именовање различитих биљних врста и њихово представљање фотографијом. На пример, разноврсност је приказана именовањем (локвањ, трска, рогоз, хајдучка трава, буква, смрча, звончић, храст) уз пратеће фотографије именованих биљака (Matanović, Veinović, Stančić i Marković, 2007: 40).

Ограничење оваквог приступа се састоји у томе што су примери искључиво сликовно илустровани, без било каквог систематског бављења атрибутима различитих врста биљака (на пример, кроз разматрање њихових узајамних сличности и разлика у грађи корена или стабла, у изгледу цвета или плода) или различитим хијерархијским односима између њих. Уз овакво презентовање и учење појмова, ученици нису у стању да дају било какву дефиницију. Све што ученици могу да учине с таквим „појмом“ јесте да правилно именују слику (или реални објекат) када га виде или да слику призову у сећање кад чују њен назив (Ivić i sar., 2008). Ако се појам формира тако да ученик у уџбенику види објекат (нпр. неку биљку, животињу или неки географски објект итд.) и научи његов назив, онда постоји само једна врста односа – однос речи и означеног објекта. На овакав начин се губе драгоцене прилике за моделовање или мисаоно ангажовање ученика у операцијама уочавања сличности и разлика у односу на битна својства појмова (било кроз експозициони текст, било кроз налоге). Ове мисаоне активности су кључне за формирање појмова. У противном, ученик је само научио стручни термин, а сам појам и његове везе са другим појмовима нису ни биле предмет учења.

Питање односа између слике и појма у настави односи се на квалитет слике и других графичких прилога који претендују да подрже појмовни развој ученика. У овом погледу, начелно, могуће је разликовати две категорије слика. У тзв. *рејрезентационе* спадају слике које дословно, визуелно и реално приказују одређену појаву која се објашњава текстом (Lavie & Lantz, 1982, према: Pešikan, 2019). У другу категорију спадају тзв. *нерејрезентационе* слике које су „произвођачи значења“ (Novoa, 2000: 25, према: Pešikan, 2019) или „слике конструкти“ (Banks, 2001, према: Pešikan, 2019). Када се определимо за то да слику користимо као средство за развој мисаоних операција, онда слика или графички приказ (шема, табела или графикон) треба да буду тако направљени да нагласе, фиксирају и подрже операцију идентификовања онога што је битно за одређену појаву.

Излагање готових фраза и научних констатација изван односа са системом појмова

Када се у настави појмови презентују на декларативан начин, у виду готових фраза, научних констатација или дефиниција, оно што се пропушта јесте да се у први план извуку она својства појма које га сврставају у надређену категорију, те да се укаже на начине на које је повезан с осталим подређеним и координисаним појмовима из система. Према Ивићу, везе између појмова у уџбенику „не би требало да буду само декларативно поменуте, без објашњења и разраде, већ се њима мора

посветити једнака пажња као и самим појединачним подацима“ (Ivić i sar., 2008: 99). У овој врсти грешке, оно што настава не разуме јесте да појмови добијају значење кроз начине на који су повезани, односно слични и различити у односу на друге сродне појмове. Узмимо за пример начин на који се појам *рељефа* представља у уџбеницима Света око нас или Познавања природе. На пример, у уџбенику се наводи дефиниција: *На географској карти Србије може се уочити рељеф, њо јесћ, низија и висија: равнице и ѓланине и дрући облици земљишћа* (Vlahović i Mihajlović, 1996: 22-23), а затим се набрајају конкретни примери на које се овај појам односи: „Поморавље, Пожешка котлина, и сл.“ (Vlahović i Mihajlović, 1996: 22-23). Недостатак у оваквом начину излагања се налази у томе што појам *рељефа* није доведен у везу – нити по сличностима нити по разликама, са другим географским појмовима као што су то *ѓворевине људи* (куће, зграде, мостови) или пак *воде* (реке, мора, језера). Овај тип наставне грешке код ученика производи непотпуна или погрешна разумевања, те ученици у својим одговорима проширују појам *рељефа* на природне и вештачке објекте који му у ствари не припадају. На пример, у истраживању разумевања основних појмова из предмета Природа и друштво за 3. разред основне школе, у односу на питање *шћа је рељеф* преко 65% ученика је навело физичке и природне објекте који нису рељеф (Petrović, 1997).

Такође, поступци изношења готових фраза у настави доводе до ангажовања ученика у бубању дефиниција напамет (Ivić i sar., 2003). На пример, у физици, ученици старијих разреда основне школе скоро наизуст знају да наведу да је сила мера узајамног деловања *између* два или више тела (појам силе), али на питање да ли се сила налази у самим телима скоро сви ученици одговарају потврдно (Petrović, 2014). У неким школским програмима зоологије иде се од једноставних врста животиња ка све сложенијим, при чему се врсте не пореде међу собом, већ се само додају као у низу (Lazarević, 2001). Према Осубелу (Ausubel), ова врста грешке у организацији уџбеника (а закључак можемо да уопшtimo и на организацију свакодневног наставног процеса у учионици) заправо почива на неоснованој претпоставци да ће све потребне везе у градиву *ученици сами да уоче* и узму у обзир приликом учења (Ausubel, 1968). Међутим, ова важна функција се не може препустити ученицима, јер они нису у стању да то учине систематски, адекватно и потпуно (Pešić, 2005a).

Задржавање на излагању типичних примера или недовољна разноврсност изложених примера

Када се у уџбеницима (а често и у настави) навођење примера за одређени појам ограничи на изношење типичних примера, релевантне карактеристике тог појма су присутне на релативно јасан и недвосмислен начин (на пример, за појам *сисара*, неки од типичних примера би били: крава, мачка, овца итд.). Овај начин презентовања опет не ствара и не користи прилике за мисаоно ангажовање ученика у идентификовању и разумевању суштинских карактеристика за одређену класу феномена. *Граничним примерима* за одређени појам означавају се они

примери који на основу својих ирелевантних својстава упућују на једну категорију, а према суштинским својствима припадају сасвим другој категорији феномена (за појам *сисара* то би били *слейи миш* и *делфин*). За мисаоно ангажовање ученика важни су и *не-примери* (примери који припадају другим појмовним категоријама). Улога граничних и не-примера за изградњу појмова остварује се кроз захтев да се анализирају и пореде по релевантним и ирелевантним атрибутима, те да се на основу препознавања битних својстава класификују у категорију или појам коме припадају.

У односу на појам *йџице*, у готово свим уџбеничким текстовима Познавања природе у нижим разредима основне школе присутно је набрајање типичних примера – *рога*, *чајља* (Matanović, Veinović, Stančić i Marković, 2007: 68). Најбољи представник категорије птица за многе људе (*џиичан* пример) „може да буде врабац или голуб јер су то птице које обично срећемо у баштама и градским насељима, те се лако препознају“ (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014: 167). Поређењем различитих врста примера, граничних примера и не-примера за појам птице ми заправо стварамо услове да ученици кроз мисаону обраду и дубинско разумевање уоче релевантно својство – *џело џокривено џерјем*. Не само кроз налоге и задатке, него и у експозицији градива, аутор уџбеника би могао да одговара на питања у којима се тражи класификовање различитих конкретних примера животиња које представљају типичне, граничне и не-примере за појам птице. Ево једне могуће листе питања за изградњу појма птице која би се могла наћи у уџбеницима: *Наведи било коју животињу. Да ли је она йџица? Зашџо? Да ли је врабац йџица? Зашџо? Да ли су йинџини йџице? Зашџо? Да ли је лејџир йџица? Зашџо? Да ли је слии миш йџица? Зашџо? Да ли је веверица йџица? Зашџо?* Поређење разноврсних примера за појам птице омогућава јасно разграничавање између релевантних и ирелевантних својстава за овај појам.

Даље, у уџбеницима пример појма *йџице* (као и било који други појам) може да се искористи за експлицирање мисаоног процеса помоћу кога се долази до релевантних карактеристика појма. Рецимо, „карактеристика да неко има главу, иако за целу птицу има суштинску важност, ничим не доприноси дефинисању онога што птицу чини птицом. На сличан начин, способност летења није директно важна карактеристика за сврставање животиња у птице. Иако многе птице лете, неке од њих не лете (ној, пингвин), а неке животиње које нису птице лете (слепи мишеви, пчеле). Способност летења би морала да се укључи у дискусију о појму птице, али ученици треба да разумеју да само летење не дефинише животињу као птицу“ (Vulfolk i sar., 2014: 167).

Дакле, уџбеник кроз експозицију и/или налоге и задатке у коме се користе различите врсте примера, осим што омогућава јасно издвајање релевантне карактеристике, код ученика изграђује важан мисаони став да нису све присутне карактеристике од помоћи приликом дефинисања појма, као и активну мисаону оријентацију трагања за битним, суштинским својством за одређени предмет или категорију предмета.

Презентовање важног и неважног у истој равни, без указивања на разлике

Излагање садржаја у коме су важно и неважно дати једно поред другог без систематског и доследног наглашавања оног што је битно (Lazarević, 2001) представља саставни аспект свих претходно побројаних наставних грешака. Изгледа, међутим, да у овој врсти грешке више него у осталим долази до изражаја погрешно разумевање према коме било које својство може да послужи као довољно за дефинисање одређене класе феномена.

На пример, појам *историјске личности* у готово свим уџбеничким текстовима Познавања друштва у нижим разредима основне школе обрађен је у виду несистематског набрајања релевантних и ирелевантних карактеристика својствених *историјској личности* без успостављања јасних граница између категорија *историјска* и *неисторијска личности*. У оваквим начинима презентовања потпуно равноправно се наводе различите релевантне и ирелевантне особине за појам историјска личност, на пример: *живео у 20. веку, задужио чинџав свей, добио Нобелову награду, писац романа, истраживач, познат у свету* (Novaković, Gačanović i Trebješanin, 2015: 39), а ученицима се оставља да сами бирају или откривају оне атрибуте који одређену личност чине историјском. Из наведеног низа ирелевантне особине су: *живео у 20. веку, писац романа, истраживач, познат у свету*. Ова својства могу да буду присутна и код историјских и код неисторијских личности. На пример, *историјске личности* могу да буду медијски присутне (Никола Тесла), али и не морају да буду познате широј популацији (пример античког филозофа Сенеке). Међутим, у разумевању појма историјске личности ученици се често ослањају управо на критеријум „познатости“, те у историјске личности убрајају живе особе које уживају медијску популарност – Новак Ђоковић (тенисер) или Марчело (музичар).

Закључак

Наведене категорије типичних грешака у презентовању појмова у уџбеницима за млађе разреде основне школе можемо да организујемо у виду једног генералног одступања у односу на сазнајну природу научног појма – издвајање појмова из система и поступање с њима као с изолованим јединицама знања.

Ови закључци су на изванредан начин потврђени и налазима наших, домаћих истраживача који показују да постоје готово истоветне грешке у начинима презентације појмова у уџбеницима без обзира на разред коме су намењени, укључујући ту и старије разреде основне школе (Antić, 2014; Lazarević, 2001; Plut, 2003). Такође, ова истраживања кроз више од две деценије на један понављајући начин показују да се ствари у настави у Србији у овом погледу споро мењају.

Уџбеници су најважније дидактичко средство за учење у школском контексту. Заједно са наставником и, посебно, његовим односом према уџбенику у целини и појединим садржајима у њему, стварају амбијент у коме се одвија процес учења у школи. Задржавајући типичне грешке у начину презентовања научног знања (указујемо

да су неки од налаза наведени у овом раду настајали осамдесетих година прошлог века), кроз наставу се не стварају битни предуслови да ученици на смислен начин усвајају садржаје битних појмова. Другим речима, наместо *појма* у настави имамо *једноставну дескрипцију*, наместо јасног указивања и објашњавања *релевантних карактеристика* имамо учење *везе слика–име феномена*, наместо *уочавања надређене категорије* за одређени појам имамо *дословно учење дефиниција*. Оно што је још важније, на овај начин се пропуштају важне прилике за подстицање развоја кључних интелектуалних вештина код ученика. Као што смо то у анализама показали, наставни поступци који одређено знање презентују изван и независно од припадајућег система сродних појмова ограничавају учење на једноставне облике асоцијативног учења и учења напамет, те укидају простор за ангажовање ученика у процесима (ко) конструкције знања.

Добијена систематизација типичних грешака у презентовању појмова показује да оне настају као последица неразумевања логичко-сазнајне природе појма као посебне врсте знања. На дубљем нивоу анализе, у основи наведених грешака откривају се интуитивна веровања о научном знању као појавној или чињеничкој врсти знања. Изгледа да овај интуитивни сазнајни оквир интерферира и делује као ометајући фактор приликом усвајања научних теорија учења и наставе у току професионалног образовања наставника и других који се баве образовањем, укључујући и ауторе уџбеника.

С обзиром на значај наставе и учења научног знања, истраживања погрешног и недовољног разумевања логичко-формалне природе појмова требало би проширити на квалитативну анализу наставних програма, стандарда постигнућа, као и наставне праксе у учионицама, како би се истражио и идентификовао шири дијапазон типичних грешака и на тај начин откриле ове невидљиве препреке за усвајање научног знања од стране ученика, али и развили одговарајући програми за иницијално образовање наставника.

Литература:

- Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju znanja* (doktorska disertacija). Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Antić, S. (2007). Zablude u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 48–68.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva. *Psihološka istraživanja*, 18(1), 99-119.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brownlee, J., Ferguson, L., & Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407.

- Buehl, M. M., & Fives, H. (2016). The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Braten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 247–264). New York, NY: Routledge.
- Chunrong, B., Jun Zhang, J., & Dixon, H. (2016). Teacher narratives as theorisation of teaching: A Chinese teacher's perspective on communicative language teaching (CLT). *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 22(2), 37-52.
- Cyprus Advanced Study Colloquium. (2015). *Changing personal epistemologies in teaching and teacher education: A focus on reflection and reflexivity*. Limassol, Cyprus: EARLI Advanced Study Colloquium.
- Feucht, F. C. (2010). Epistemic climate in elementary classrooms. In L. D. Bendixen, & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and educational implications* (pp. 55–93). New York, NY: Cambridge University Press.
- Feucht, F., Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, 52(4), 234-241.
- Gaćanović, B., Novaković, Lj., i Trebješanin, B. (2002). *Priroda i društvo za 2. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I., Pešikan A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik*. Novi Sad: Platoneum.
- Lazarević, D. (2001). Formiranje sistema pojmova, razvoj pojmovnog mišljenja i udžbenik. U B. Trebješanin i D. Lazarević (ur.), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – Teorijsko-metodološke osnove* (str. 89-98). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2012). Teachers' scientific epistemological views, conceptions of teaching science, and their approaches to teaching science: An exploratory study of inservice science teachers in Taiwan. In J. Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (pp. 246-264). New York: Taylor and Francis Group.
- Marinković, S. i Marković S. (2006). *Priroda i društvo za treći razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Matanović, V., Veinović, Z., Stančić, N. i Marković, I. (2007). *Priroda i društvo 4a. Udžbenik za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Eduka.
- Mayer, R. E. (2002). Understanding conceptual change: A commentary. In M. Limon, & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 101-111). Dordrecht: Kluwer Academic.
- McCloskey, M. (1983). Naive theories of motion. In D. Gentner, & A. L. Stevens (Eds.), *Mental models* (pp. 299-324). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Novaković, Lj., Gaćanović, B., i Trebješanin, B. (2015). *Priroda i društvo za 4. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja: Priroda i društvo* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pešikan, A. (2001). Formiranje sistema društvenih pojmova u osnovnoj školi i njihov efekat na razvoj dečjeg mišljenja. *Psihologija*, 34(3-4), 325-338.
- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pešikan, A. (2019). Funkcija slika u udžbenicima. U A. Pešikan i J. Stevanović (ur.), *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 53-67). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Pešić, J. (2005a). Problemski diskurs udžbenika. *Psihologija*, 38(3), 225-237.
- Pešić, J. (2005b). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 38(4), 369-381.
- Petrović, V. (1997). Osnovni pojmovi iz predmeta Priroda i društvo za 3. razred osnovne škole. U Ž. Lazarević (ur.), *Uloga učitelja u sticanju znanja i razvijanju sposobnosti učenika* (str. 103-121). Jagodina: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
- Petrović, V. (2006). *Razvoj naučnih pojmova u nastavi poznavanja prirode*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Petrović, V. (2014). *Uloga socio-kognitivnog konflikta u razvoju naučnih pojmova u školskom kontekstu* (doktorska disertacija). Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Petrović, V. (2021). *Šta su naučni pojmovi i kako se razvijaju u nastavi*. Neobjavljena monografija. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: ZUNS.
- Stanković, Lj. i Lukić, G. (2015). *Svet oko nas. Udžbenik za 2. razred osnovne škole*. Beograd: Logos.
- Tillema, H. (2011). Looking into mirrors. In J. Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal epistemology and teacher education* (pp. 40-53). New York: Routledge.
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vlahović, B. i Mihajlović, B. (1996). *Priroda i društvo za 3. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., & Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of conceptual Change. In S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio.

Примљено: 15. 09. 2020.

Коригована верзија примљена: 12. 11. 2020.

Прихваћено за штампу: 11. 11. 2021.

Typical Errors in Presenting Concepts in Textbooks for the First Four Grades of Primary School

Vesna Petrović

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

Slobodanka Antić

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

Abstract *This paper offers a systematization of typical errors in presenting scientific concepts in textbooks for the first four grades of primary school. The subject of our analysis and systematization were presentations of concepts which deviate from or violate the internal cognitive and logical nature of a scientific concept, thus representing a source of potential difficulties for students in understanding scientific knowledge. Starting from Vygotsky's theory of the development of scientific concepts, as well as the general standards of textbook quality and a review of studies analyzing textbooks in this field, we have made a systematization of typical errors in the presentation of scientific terms. Five typical errors are explained and elucidated: a simple description of a phenomenon or the statement of its function, use or usefulness; a simple establishment of connections between a concept (word) and an object (image); offering ready-made phrases and scientific statements without relating them to a system of concepts; providing only typical examples or providing examples that lack variety, and presenting important and unimportant facts on the same level, without pointing out the differences. Every typical error is explained using examples from textbooks in which scientific concepts relevant to grades 1-4 are introduced (settlement, village, city, plants, relief, historical figure and birds). In the absence of scientific principles in presenting concepts in textbooks, their authors rely on implicit assumptions about concepts as phenomenal or factual kinds of knowledge. Due to the importance of acquiring scientific concepts for the cognitive development of the individual, the practical implications of the findings are that in textbook design but also in teacher education particular attention must be devoted to the area of teaching and learning scientific concepts.*

Keywords: *scientific concept, concept system, textbooks, teaching/learning, grades 1-4 of primary school.*

Типичные ошибки изложения понятий в учебниках для младших классов основной школы

Весна Петровић

Факультет педагогических наук в Ягодине,
Крагуевацкий университет, Ягодина, Сербия

Слободанка Антић

Факультет специального образования и реабилитации,
Университет в Белграде, Сербия

Резюме *В статье систематизированы типичные ошибки изложения научных понятий в учебниках для младших классов основной школы. Предметом анализа и систематизации являются способы изложения понятий, которые отклоняют или нарушают внутреннюю когнитивно-логическую природу научного понятия и, таким образом, представляют собой источник потенциальных трудностей, которые могут возникнуть у учеников при понимании научного знания. Исходя из теории развития научных понятий Льва Выготского, общих стандартов качества учебников и обзора результатов научных исследований учебников, авторами проведена систематизация типичных ошибок в изложении научных понятий. В статье приводится и объясняется пять типичных ошибок: простое описание явления или его функции, использования или пользы; простое установление связи между понятием (словом) и предметом (изображением); представление готовых фраз и научных высказываний вне связи с системой понятий; задержка на представлении типичных примеров или недостаточного разнообразия представленных примеров и изложение важного и неважного в одной плоскости, без указания различий. Каждая типичная ошибка объясняется примером из учебника, в котором вводятся научные понятия, относящиеся к младшим классам (поселок, деревня, город, растения, рельеф, историческая личность, птицы). В отсутствие научных принципов в представлении понятий в учебниках, авторы учебников полагаются на неявные предположения о понятии как явлении или фактическом типе знания. Имея в виду важность усвоения научных понятий для когнитивного развития ученика, практическое значение выводов исследования состоит в том, что при создании учебников, а также в образовании преподавателей, особое внимание следует уделять преподаванию и изучению научных понятий.*

Ключевые слова: *научное понятие, система понятий, учебники, преподавание/ обучение, классное обучение.*

Утицај степена подршке и нивоа захтјева родитеља на однос ученика према учењу

Ранка Перућица¹

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

Оливера Калајић

Катедра општеобразовних предмета, Медицински факултет Фоча,
Универзитет у Источном Сарајеву, Источно Сарајево, Босна и Херцеговина

Апстракт Однос који родитељи имају према учењу веома је значајан за формирање ученичких односа према учењу. Значај овог исцртавања оледа се у сазнању колико сам однос ученика према учењу зависи од сцелена подршке и нивоа захтјева од сцране родитеља, и колико се добијена сазнања моу искористио као основа за то на који начин и како родитељи треба да се баве и да посвећују пажњу учењу њихове дјеце. У овом раду однос ученика према учењу посматрали смо преко двије варијабле – ученичке циљне оријентације у учењу и присутности учењу. У исцртавању су учествовала 802 ученика завршних разреда основне школе (седми, осми и девети). Пошли смо од претпоставке да одређене разлике постоје међу дитим варијаблама. За потребе исцртавања користили смо инструменти за испитивање присутности учењу, инструменти за испитивање циљних оријентација у учењу и инструменти који мјери ниво захтјева и сцелен подршке у породичном окружењу. Поузданост инструмената првјерена је Кронбах-алфа коефицијентом. Добијени подаци су показали да постоји сцелености значајна разлика у сцелености циљних оријентација и присутности учењу код ученика у зависности од нивоа захтјева и сцелена подршке коју им родитељи пружају. Ученици чији родитељи пружају висок сцелен подршке имају више сцелену овладавајућу циљну оријентацију и сцелености дубински присутност учењу, без обзира на ниво захтјева које постоје. Педагошка прерорка која се из ових резултата може извући јесте да родитељи треба да дјеци пруже велику подршку у активностима учења како би постојали што боље резултате.

Кључне речи: циљне оријентације, присутности учењу, ниво захтјева, сцелен подршке, учење.

¹ ranka.perucica@ues.rs.ba

Теоријски приступ истраживању

У досадашњим истраживањима опсежно се изучавао утицај циљних оријентација и приступа учењу код ученика на процес и сам исход учења (Urđan, 2010). Истраживани су чиниоци школског и разредног окружења, како на ученичке циљне оријентације тако и на приступе учењу код ученика. С обзиром на то да живимо у времену када се посебна пажња усмјерава на постигнуће ученика у школи, породично окружење се сматра једним значајним аспектом који утиче на сам однос ученика према учењу и постизању успјеха. Проучавајући досадашњу литературу новијег датума мало је истраживања која су била усмјерена на истраживање и потпуније разумјевање улоге породичних чиниоца на усвајање циљних оријентација и приступа учењу. Зато је циљ нашег истраживања био да испитамо колико заступљеност циљних оријентација у учењу и заступљеност приступа учењу зависи од понашања родитеља према учењу њихове дјеце. С обзиром на то да се однос између дјеце и родитеља може посматрати преко великог броја варијабли, ми смо понашање родитеља посматрали преко варијабли које се односе на ниво захтјева које родитељи постављају према дјеци и степен подршке коју им пружају. У разним типологијама породица на различите начине се узимају у обзир захтјеви и подршка. Према структури која породицу држи на окупу, Барбара Колоросо наводи три типа породица, од којих најпожељнију васпитну средину обезбјеђује породица са структуром ослонца (Koloroso, 2006). Тај тип породице карактерише присуство јасних и обавезујућих захтјева уз изражену емоционалну подршку дјетету. Миливојевић и сарадници модел васпитања у породици описују преко три димензије: 1. захтјеви, 2. похвале и награде, 3. критике и казне (Milivojević i sar., 2009). Уз захтјев присутна је димензија похвале и награде која се дјелимично поклапа с подршком. Значај подршке објашњавају и аутори који се баве ужим проблемима учења, тако да Вуд у опису понашања мајки које помажу дјетету у учењу користи *грађевинску* метафору по којој мајка преузима улогу сличну улози коју има грађевинска скела – она *догуђује* дијете пружајући му подршку у оним функцијама које оно још увијек не може да изврши (Wood, 1986). Подршка родитеља је пресудна за упуштање дјеце у активније бављење спортом (Howard & Madrigal, 1990), као и за квалитет бављења том активношћу (Brustard, 1993). Када се говори о родитељским поступцима важним за успјех, у новијим студијама посебан акценат се ставља на пружање помоћи дјеци од стране родитеља приликом учења (Ljubetić, 2014; Šimić Šašić, Klarin i Prokorović, 2011). Понашање родитеља према учењу њихове дјеце може се посматрати кроз родитељску подршку, с једне стране, и родитељску укљученост, с друге стране, као и кроз ниво захтјева које постављају пред своју дјецу (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Ryan & Deci, 2009). У литератури се под родитељском подршком најчешће подразумјева „испољавање бриге, блискост, као и присуство емоција које родитељи усмјеравају према дјеци“ (Baumrind, 2005: 66). Под подршком у учењу коју родитељи пружају дјеци подразумјева се углавном подстицање на учење, стварање повољних услова за учење и заједничко учествовање у обављању школских активности. Истраживања су показала да подршка родитеља ученицима у учењу има позитивне ефекте како на ученика тако и на његов

свеукупан школски успјех. На такав начин родитељи код ученика развијају унутрашњу мотивацију и радозналост, док контрола коју постављају дјечи и високи захтјеви имају негативне посљедице и утицај на ученике и њихов свеукупан школски успјех (Marbell & Gronlick, 2012). Матејић-Ђуричић у својим истраживањима наводи да је дозвољено од родитеља очекивати помоћ у смислу подршке, али да не треба да буду превише ни попустљиви нити превише захтјевни према ученицима (Matejić-Đuričić, 2012). На тај начин код дјеце се зауставља природни развој. Успјех ученика захтјева релевантно понашање како њих самих тако и родитеља у захтјевима и подршци коју им пружају. У прилог овоме говоре резултати истраживања који говоре да родитељи који имају висока очекивања постављају више стандарде, више захтјеве и дају више подстицаја својој дјечи већ од раног узраста, што касније доводи до виших постигнућа ученика (Slijepčević, Zuković i Korunović, 2017). Родитељи морају бити свјесни могућности своје дјеце, те у складу с тим ускладити и своја очекивања, јер само на тај начин могу правилно подстицати њихов развој и постигнуће.

У оквиру теорија мотивације, посљедњих година у истраживањима посебно мјесто заузима теорија циљних оријентација, која је за циљ имала проучавање самог процеса учења и постигнућа у школском окружењу (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2014). Према теорији циљева постигнућа, циљне оријентације утичу на квалитет учења и ученичког постигнућа. Неким је ученицима циљ учење, другима је циљ показати своје способности пред другима, а трећима је циљ уложити што мање труда а при томе проћи што је боље могуће. Ове разлике међу ученицима објашњава теорија циљних оријентација у учењу (Dekker et al. 2013). Ејмс је користио термине циљна оријентација овладавања (*mastery goal orientation*) и циљна оријентација изведбе (*performance goal orientation*) (Ames, 1984). Ми смо се определијелили за ову подјелу користећи термине изведбена циљна оријентација и овладавајућа циљна оријентација (Pavlović, 2010).

Циљна оријентација овладавања (енг. *mastery goal orientation*) односи се на развој компетенција код ученика. Ученици који су оријентисани на овладавање, усмјеравају се на учење, усвајају информације, овладавају активностима и задацима (Ames, 1992), те раде на побољшавању нивоа знања, разумјевања, вјештина и компетентности (Dweck & Leggett, 1988). Ученици који имају ову циљну оријентацију вјерују да успјех долази из труда и они свој успјех не упоређују с успјехом других ученика, него напротив бирају теже задатке. Карол Двек (Carol Dweck) каже да ученици који у свом учењу постављају учење као циљ желе да повећају своје компетенције тако што имају жељу да науче нешто ново, стално су усмјерени на истраживање, иницирање и рјешавање задатака (Pavlović, 2010). Ученик који је оријентисан на овладавање задатком увиђа везу између уложеног труда и исхода, те сматра како више залагања значи и већу компетентност.

За разлику од циљне оријентације на овладавање, циљна оријентација на изведбу (енг. *performance goals orientation*) односи се на ученике који су усмјерени на то каква ће утисак оставити пред другим људима и какво ће мишљење други имати о њима (Koludrović i Ercegovic, 2013). Такви ученици желе створити утисак да су високоспособ-

ни, а избјећи утисак да имају ниже способности (Dweck, 1986; Sorić, 2014). Ученици с оријентацијом на изведбу ће учити да добију добру оцјену, похвалу, награду (Pavlović, 2010), те тежити да покажу високе способности (Rupčić i Kolić-Vehovac, 2004). У свом раду користе мање ефикасне стратегије учења. Ови ученици проблемске ситуације доживљавају као пријетеће, имају више негативних самопроцјена, вјерују да је интелигенција непромјенљива (Dweck & Legget, 1988). Оријентација на изведбу и оријентација овладавања биле су повезани с већом интризичном мотивацијом, док је циљна оријентација избјегавања изведбе била повезана с мањом интризичком мотивацијом (Rupčić i Kolić-Vehovac, 2004). Постоје истраживања која указују да циљне оријентације у школским условима утичу на ученичке приступе учењу. Приступи учењу се могу дефинисати као „начини на који ученици прилазе својим академским задацима који према томе утичу на исходе учења“ (Biggs, 1994: 319). Многи истраживачи су покушали да категоризују различите начине на које ученици приступају учењу и често се сугерише да постоји један исправан начин учења у којем ученици усвајају одређене навике како би постали „идеални“ ученици. Већи је број заговорника концепта приступа учењу (Biggs, 1987; Entwistle, 1987; Marton i Saljo, 1976; Richardson, 1994) који говоре о два приступа, површинском и дубинском. Бигс (1987) додаје и приступ усмјерен на постигнуће (стратешки приступ). Сваки приступ се може објаснити из димензија мотив и стратегија (Biggs et al., 2001). Ученици који користе дубински приступ учењу имају развијену унутрашњу мотивацију. Они учењем желе да задовоље знатижељу, а стратегија коју користе је максимално разумијевање градива како би задовољили знатижељу (Biggs, 1987). Главни циљ овога приступа учењу је разумијевање наученог кроз повезивање идеја с претходним знањем и искуством. Ученици своја стечена знања желе да применију у стварном свијету. Ученици који користе површински приступ учењу су екстринзично мотивисани. Они желе да избјегну неуспјех, али без већег труда (Biggs, 1987). Стратегија коју користе да би остварили своје мотиве је учење напамет, и то само оних детаља који су им потребни за задовољавање минималних академских захтјева. Њихов циљ је да репродукују градиво, не водећи рачуна о повезивању детаља и тражењу смисла. Они желе да науче оно што је неопходно, и то уз што мање труда.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања

Породична клима с мноштвом нијанси у односима родитеља и дјеце представља врло сложен и слојевит феномен. Отуд унутар њега имамо и јако велики број најразличитијих варијабли које могу бити предмет интересовања истраживача. Родитељи својим односом према учењу, вредновањем исхода учења и постављањем захтјева везаних за учење утичу на обликовање ученичких циљних оријентација у учењу и на формирање њиховог приступа учењу. Зато је предмет овог истраживања био испитати утицај степена подршке и нивоа захтјева родитеља на однос ученика према учењу.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања био је да испитамо однос између степена подршке коју родитељи пружају и нивоа захтјева које постављају и односа ученика према учењу. Из овако формулисаног циља истраживања поставили смо сљедеће задатке истраживања:

1. Испитати зависност циљних оријентација у учењу код ученика од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.
2. Испитати зависност приступа учењу код ученика од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.

Хипотезе истраживања

На основу формулисаног циља истраживања, и из постављених истраживачких задатака дефинисана је једна општа и две посебне хипотезе.

H0 Претпостављамо да постоје разлике у односима између степена подршке коју родитељи пружају и нивоа захтјева које постављају и односа ученика према учењу.

H1 Претпостављамо да постоји разлика у заступљености циљних оријентација у учењу код ученика у зависности од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.

H2 Претпостављамо да постоји разлика у приступима учењу код ученика у зависности од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи постављају.

Варијабле истраживања

У овом истраживању као зависне варијабле третираће се циљне оријентације у учењу и приступи учењу код ученика. Као независна варијабла третираће се ниво захтјева које постављају и степен подршке коју пружају родитељи. У овом раду варијабле ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу и степен подршке коју им пружају третирају се као јединствен композит међусобно повезаних индикатора. Дио инвентара који се односи на захтјеве које родитељи постављају пред дјецу садрже ставке које су формулисане тако да изражавају индикаторе:

- Висина очекивања која родитељи имају према дјетету,
- Обим захтјева који родитељи постављају пред дијете,
- Степен независности који родитељи дозвољавају дјетету.

Дио који се односи на подршку коју родитељи пружају дјечи садржи ставке које изражавају сљедеће индикаторе:

- Квалитет комуникације у ситуацији кад дијете има проблем,
- Пружање ослонаца дјетету које наилази на тешкоће,
- Укљученост родитеља у активности дјетета.

Методe, технике и инструменти истраживања

У овом раду користили смо двије методе, и то: методу теоријске анализе и методу емпиријског неексперименталног истраживања (сервеј метод). Методу теоријске анализе користили смо кроз разраду теоријске основе истраживања и при упознавању и анализи садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Он омогућава теоријско сагледавање појава које су предмет истраживања, те адекватно извођење закључака. Сервеј метод користили смо за типично теренско истраживање на изабраном узорку помоћу инструмената одабраних за потребе овог истраживања. Он омогућава брзо и једноставно прикупљање релевантних података, као и коришћење различитих статистичких поступака неопходних за извођење поузданих резултата и закључака. У истраживању смо користили скале процјене и анкетаирање. Скале процјене кориштене су за потребе процјењивања свог властитог понашања у вези с учењем (ученици процјењују своје циљне оријентације, приступе учењу, као и понашање њихових родитеља у вези с њиховим учењем). Анкетаирање је друга употребљена техника. Будући да је ријеч о прикупљању података о социодемографским подацима, подацима о полу и другим обиљежјима, тј. требали су нам индентификациони подаци о ученицима, одредјелили смо се за анкетаирање. За потребе истраживања користили смо три инструмента. Инструмент за испитивање приступа учењу, преузет од Бигс (Biggs et al., 2001), инструмент за испитивање циљних оријентација у учењу и инструмент који мјери ниво захтјева и степен подршке у породичном окружењу, преузет од Павловић (Pavlović, 2010). Поузданост инструмената провјерена је Кронбах-алфа коефицијентом, дискриминативност сваке скале провјерена је Смирнов-Колмогоров тестом.

Табела 1

Коефицијенти поузданости инструмената за испитивање приступа учењу

Супскале	Кронбах-алфа коефицијенти
Дубински мотив	0.73
Дубинска стратегија	0.61
Површински мотив	0.58
Површинска стратегија	0.60

Слагање добијених дистрибуција са нормалном провјерено је Смирнов-Колмогоров тестом. Добијена вриједност за дубински приступ износила је 0,062 уз $p=0,200$, што говори да дистрибуција не одступа од нормалне. Дистрибуција за површински приступ учењу провјерена је истим тестом. Добијена вриједност износила је 0,089, уз $p=0,005$. Висина скјуниса износила је 0,307 и на основу тога закључујемо да је дистрибуција података позитивно асиметрична и да одступа од нормалне.

На инвентару за мјерење циљних оријентација у учењу ученици су имали задатак да уз сваку тврдњу на седмостепеној скали означе у којој мјери се дата тврдња

односи на њих. На свим ставкама смјер бодовања је био од (1= никад до 7= увијек). У наставку текста приказаћемо метријске карактеристике које смо добили у нашем истраживању.

Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки. Коефицијенти поузданости за појединачне инвентаре приказани су у Табели број 2.

Табела 2

Коефицијенти поузданости инвентара за мјерење циљних оријентација

Инвентари	Кронбах-алфа Коефицијент
Изведбено-избјегавајућа циљна оријентација	0,84
Изведбено-потврђујућа циљна оријентација	0,86
Овладавајућа циљна оријентација	0,91

Добијене су дистрибуције које не одступају значајно од нормалне и које говоре о задовољавајућој дискриминативности инвентара у цјелини. У Табели 3 приказани су показатељи дискриминативности за скорове добијене за мјерење циљних оријентација у учењу.

Табела 3

Дистрибуције скорова инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу

Инвентари	D_{max}	P
Изведбено-избјегавајућа циљна оријентација	0,069	0,069
Изведбено-потврђујућа циљна оријентација	0,050	0,200
Овладавајућа циљна оријентација	0,038	0,200

Инструмент за мјерење нивоа захтјева и степена подршке у породичном окружењу је преузет од Златка Павловића, садржи 15 ајтема, ниво захтјева (првих седам ајтема), степен подршке (осам ајтема) (Pavlović, 2010). Посматран је као јединствен композит међусобно повезаних индикатора степена подршке и нивоа захтјева. Испитаници су на седмостепеној скали процјењивали у којој мјери се дате тврдње односе на њих, (од 1 = никад до 7 = увијек). На свим ставкама осим ставке 13 смјер бодовања је (од 7 = никад до 1 = увијек). Ниво захтјева мјеримо преко ајтема (нпр. „*Родитељи од мене очекују да будем усјешан у сиварима које радим*“), док степен подршке мјеримо помоћу („*Родитељи су сиремни да прекину неку своју активност да би помогли мени око моје активности*“).

Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки по супскалама. Резултати Кронбах-алфа коефицијента које смо добили приказани су у Табели број 4.

Табела 4

Коефицијентни инвентари за мјерење подршке и захтјева у породичном окружењу

Инвентари	Кронбах-алфа коефицијенти
Ниво захтјева	0,80
Степен подршке	0,81

Смирнов-Колмогоров тест је за дистрибуцију скорова с инвентара за мјерење нивоа захтјева који се пред ученика постављају и степена подршке коју ученицима пружају родитељи износио 0,029 уз $p=0,101$ уз скјунис $-0,192$. На основу добијених података закључујемо да постоји одступање од нормалне дистрибуције и да се ради о негативној асиметрији.

Узорак истраживања

Истраживање је спроведено на подручју Републике Српске, тачније Сарајевско-романијске регије. Обухватило је ученике седмих, осмих и деветих разреда основне школе. Укупан број ученика био је осамсто два. У узорак нису бирани појединци, него групе, односно одјељења (карактеристике групног узорка), а избор школа није био случајан, него је прилагођен могућностима (карактеристике пригодног узорка). Бирање узорка било је једнофазно, што подразумева да су сви чланови изабраних група узети као узорак. Детаљан приказ структуре узорка дат је у Табели 5.

Табела 5

Структура узорка испитаника с обзиром на узраст ученика

Узраст	F	%
Седми	263	32,8
Осми	290	36,2
Девети	249	31,0
Укупно	802	100,0

Анализом структуре узорка према узрасту испитаника видимо да је уједначен с обзиром на узраст ученика. Процент испитаника седмог разреда је 32,8%, осмог разреда 36,2% и деветог разреда 31,0%.

Обрада података

Добијени резултати су статистички обрађени применом статистичког програма IBM SPSS22. Обрада података вршена је помоћу анализе варијансе и Краскал-Волисовог теста.

Резултати истраживања и дискусија

Први задатак истраживања био је да испитамо да ли постоје разлике у заступљености циљних оријентација у учењу у зависности од степена подршке и нивоа захтјева које родитељи постављају пред своју дјецу. Резултати истраживања су дати у тексту који слиједи. Ниво захтјева које родитељи постављају пред ученике и степен подршке коју им пружају су ситуације у породици које могу бити истовремено присутне у великој или истовремено присутне у малој мјери. Према нивоу захтјева и подршке, могуће су четири сљедеће ситуације у односу родитеља према дјечи:

- Ниски захтјеви – мала подршка (НЗ-МП),
- Високи захтјеви – мала подршка (ВЗ-МП),
- Ниски захтјеви – велика подршка (НЗ-ВП),
- Високи захтјеви – велика подршка (ВЗ-ВП).

Да бисмо провјерили разлике међу овим комбинацијама захтјева и подршке са становишта циљних оријентација, извршили смо једнофакторску анализу варијансе. Групе су формиране тако што су испитаници медијанама подијељени на горње и доње у обје варијабле, па су онда класификовани у одговарајућу категорију (нпр. испитаник који је у варијабли „захтјеви“ спадао у доњу групу, а у варијабли „подршка“ у горњу, сврстан је у категорију нз-вп). Разлике су вршене Краскал-Волисовим тестом, због тога што је Лавенов статистик показао статистички значајну разлику у варијабилности. Код изведбено-избјегавајуће циљне оријентације, Лавенов статистик износио је 5,283 уз $p=0,001$ код изведбено-потврђујуће циљне оријентације Лавенов статистик износио је 4,344 уз $p=0,005$, а код овладавајуће циљне оријентације Лавенов статистик износио је 7,659 уз $p=0,000$

Табела 6

Краскал-Волисов шест скорова које су на инвентару за мјерење изведбено-избјегавајуће циљне оријентације у учењу постојили ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различити степен подршке

	НЗ-СП	N	Просјечни рани	χ^2	df	p
ИИЦО	нз-мп	239	422,93	50,492	3	0,000
	вз-мп	175	484,43			
	нз-вп	182	322,34			
	вз-вп	202	367,72			

Лејенда скраћеница:

ИИЦО – изведбено-избјегавајућа циљна оријентација

НЗ-МП – ниски захтјеви – мала подршка

ВЗ-МП – висок захтјеви – мала подршка

НЗ-ВП – ниски захтјеви – висока подршка

ВЗ-ВП – високи захтјеви – висока подршка

Према развијености, изведбено-избјегавајућа циљна оријентација највише је заступљена код породица које постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, док је најмање присутна код породица које постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку.

Табела 7

Краскал-Волисов шесћ скорова које су на инвенџару за мјерење изведбено-пошврђујуће циљне оријентације у учењу пошћиили ученици из породица које им пошћављају различиие нивое захтјева и пружају различии сћейен подршке

	НЗ-СП	N	Просјечни рані	χ^2	df	p
ИПЦО	нз-мп	239	310,35	82,466	3	0,000
	вз-мп	175	459,76			
	нз-вп	182	359,63			
	вз-вп	201	487,16			

Лејенда скраћеница:

ИПЦО – изведбено-потврђујућа циљна оријентација

НЗ-СП – ниво захтјева и степен подршке

НЗ-МП – ниски захтјеви – мала подршка

ВЗ-МП – висок захтјеви – мала подршка

НЗ-ВП – ниски захтјеви – висока подршка

ВЗ-ВП – високи захтјеви – висока подршка

Ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку имали су најмање заступљену изведбено-потврђујућу циљну оријентацију, од њих се нису значајно разликовали ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку. Ученици пред које родитељи постављају високе захтјеве и пружају им високу подршку показују значајно развијеније изведбено-потврђујуће циљеве од ученика из осталих група.

Табела 8

Краскал-Волисов шесћ скорова које су на инвенџару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу пошћиили ученици из породица које им пошћављају различиие нивое захтјева и пружају различии сћейен подршке

	НЗ-СП	N	Просјечни рані	χ^2	df	p
ОЦО	нз-мп	239	266,77	163,321	3	0,000
	вз-мп	175	364,09			
	нз-вп	183	463,01			
	вз-вп	202	531,66			

Лејенда скраћеница:

ОЦО – овладавајућа циљна оријентација

НЗ-СП – ниво захтјева и степен подршке

НЗ-МП – ниски захтјеви – мала подршка

ВЗ-МП – високи захтјеви – мала подршка

НЗ-ВП – ниски захтјеви – висока подршка

ВЗ-ВП – високи захтјеви – висока подршка

На основу приказаних резултата и просјечних рангова, видимо да ученици којима родитељи пружају високу подршку, без обзира на ниво захтјева које пред њих постављају, у већој мјери показују заступљеност овладавајуће циљне оријентације.

Најмање заступљену овладавајућу циљну оријентацију имају ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. Ученици из ове групе показују нижи ниво овладавајућих циљева у односу на ученике из група високи захтјеви – мала подршка.

Други задатак истраживања био је да испитамо зависност приступа учењу код ученика од нивоа захтјева и степена подршке коју им родитељи пружају. Да бисмо провјерили разлике у комбинацијама захтјева и подршке са становишта приступа учењу, извршили смо једнофакторску анализу варијансе. У Табели 9 приказани су резултати анализе варијансе скорова које су на инвентару за мјерење дубинског приступа у учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке.

Табела 9

Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење дубинског приступа у учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Избор варијабилитета	Сума квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	4633,345	3	1544,448	26,572	0,000
Унутар група	46207,581	799	58,123		
Укупно	50840,926	802			

Најомена: Тест хомеојености варијансе: Лавенов статистички износио је 2,049 уз $p=0,106$

Пошто Лавенов тест није показао статистички значајну разлику међу варијансама, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама, што је приказано у Табели број 10.

Табела 10

Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике међу аритметичким срединама скорова, које су на инвентару за мјерење дубинског приступа у учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

Захтјеви и подршка	N	M	S	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)			
				нз-нп	вз-нп	нз-вп	вз-вп
нз-мп	239	26,69	7,009		-2,662*(0,000)	-3,991*(0,000)	-6,368*(0,000)
вз-мп	175	29,35	7,733	2,662*(0,000)		-1,329(0,100)	3,706*(0,000)
нз-вп	183	30,68	7,966	3,991*(0,000)	1,329(0,100)		2,377*(0,002)
вз-вп	202	33,05	7,905	6,368*(0,000)	3,706*(0,000)	2,377*(0,002)	

Најомена: * – разлике које су статистички значајне на нивоу 0,01

Лејенда скраћеница:

нз-мп: ниски захтјеви – мала подршка

вз-мп: високи захтјеви – мала подршка

нз-вп: ниски захтјеви – велика подршка

вз-вп: високи захтјеви – висока подршка

Ученици који се у породицама срећу са ниским захтјевима и малом подршком имају најмање развијен дубински приступ учењу, док ученици који се у породицама срећу са високим захтјевима и мала подршком показују знатно развијенији дубински приступ учењу.

У Табели 11 приказани су резултати Краскал-Волисовог теста скорова, које су на инвентару за мјерење површинског приступа учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке.

Табела 11

Краскал-Волисов тест скорова које су на инвентару за мјерење површинског приступа учењу постигли ученици из породица које им постављају различите нивое захтјева и пружају различит степен подршке

	Захтјеви и подршка	N	Просјечни рані	χ^2	df	p
Површински приступ	нз-мп	239	400,75	32,475	3	0,000
	вз-мп	174	450,74			
	нз-вп	183	320,84			
	вз-вп	202	425,14			

Лејенда скраћеница:

нз-мп: ниски захтјеви – мала подршка

вз-мп: високи захтјеви – мала подршка

нз-вп: ниски захтјеви – велика подршка

вз-вп: високи захтјеви – висока подршка

Према развијености површинског приступа учењу, видимо да је највише заступљен код породица које постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, затим код породица које постављају високе захтјеве и пружају високу подршку. Најмање заступљен површински приступ учењу имају ученици који долазе из породица којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку.

Анализирајући добијене податке дошли смо до закључака који говоре да су ученици из породица са високим захтјевима и високом подршком показали веће присуство изведбено-избјегавајућих циљева од ученика из породица са ниским захтјевом и високом подршком. Ученици којима родитељи пружају малу подршку, без обзира на ниво захтјева, склонији су да усвоје изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију од ученика којима родитељи пружају високу подршку. Наши резултати се слажу с резултатима које је добио Павловић (Pavlović, 2010) у свом истраживању, у којем највише усвајају изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију ученици пред које родитељи постављају високе захтјеве и пружају малу подршку, док најмање усвајање изведбено-избјегавајуће циљне оријентације имају ученици чији родитељи постављају ниске захтјеве и пружају високу подршку. На основу приказаних резултата, закључујемо да ученици из породица са ниским захтјевима, без обзира на степен подршке, имају мање заступљену изведбено-потврђујућу циљну оријентацију, док ученици из породица са високим захтјевима без обзира на степен подршке имају више заступљену изведбено-потврђујућу циљну оријентацију. То значи да су дјеца родитеља који од њих много очекују у погледу школског постигнућа склонија да усвоје изведбено-потврђујућу циљну оријентацију. На тај начин настоје показати

да су успјешнији од других. Уколико је у породици присутно постављање високих захтјева, онда ће давање подршке још више појачати изведбено-потврђујућу циљну оријентацију, у односу на ситуације гдје су присутни високи захтјеви са малом подршком. Исте резултате је добио Павловић у свом истраживању (Pavlović, 2010). Према приказаним резултатима, ученици из породица којима родитељи пружају високу подршку показују већу склоност ка усвајању овладавајуће циљне оријентације у учењу, без обзира на то да ли родитељи при томе постављају високе или ниске захтјеве. Овладавајућу циљну оријентацију у мањој мјери усвајају ученици којима родитељи дају малу подршку, а постављају високе захтјеве, док је у најмањој мјери усвајају ученици којима родитељи постављају ниске захтјеве и пружају малу подршку. За овладавајућу циљну оријентацију је важно да родитељи пружају високу подршку у активностима везаним за школу и школско учење. У оваквим ситуацијама ниво захтјева није од нарочитог значаја. Породична средина у којој родитељи дају подршку дјечи, гдје их подстичу на рад и учење, доприноси да ти ученици буду ослобођени страха од неуспјеха, да прихватају изазове и показују веће усвајање овладавајуће циљне оријентације. Исте резултате у свом истраживању добио је Павловић (Pavlović, 2010). Породичне прилике у којима родитељи пружају малу подршку ученицима утичу на склоност ученика да усвоје изведбено-избјегавајућу циљну оријентацију. У том случају ако је подршка мала, без обзира колики су захтјеви, ученици ће показати склоност да избјегну своје задатке како не би доживјели непријатност и били лошији од других. Ако родитељи уз висок степен подршке поставе и високе захтјеве, могу код ученика да развију склоност ка изведбено-потврђујућој циљној оријентацији, јер ће ученици у тим ситуацијама осим тежње да овладају садржајима имати и жељу да демонстрирају своје компетенције и добију похвале од других. Ученици којима родитељи пружају високу подршку имаће склоност ка усвајању овладавајуће циљне оријентације, при чему опет није од значаја колики су захтјеви постављени пред ученике. Висок ниво захтјева ће допринијети да уз овладавајућу буде присутна и изведбено-потврђујућа циљна оријентација. Закључак који се из ових резултата може извуче јесте тај да родитељи дјечи треба да пруже високу подршку у активностима које су везане за школу и школско учење. На тај начин ће ученици усвојити овладавајућу циљну оријентацију. Истраживање улоге родитељског понашања у развоју и усвајању одређених ученичких циљних оријентација показује да родитељска понашања могу подстицати или обесхрабривати ученике у усвајању одређених типова циљева постигнућа (Hrkač i Pahljina-Reinić, 2016). У истраживању које су провели Гарланд и Гронлик (Gurland & Gronlic, 2005) добили су резултате који говоре да је родитељско надгледање у облику притиска на дијете да се понаша у свакодневном животу на посебан начин позитивно повезано са циљном оријентацијом на изведбу. Резултати говоре о повезаности родитељске тоpline и подршке са адаптивним профилем у учењу посредована циљном оријентацијом на учење (Kaur & Chan, 2013). Постављање јасних правила понашања и њихово надгледање од родитеља може да представља један од механизма који указују на мању вјероватноћу да се развија избјегавајућа циљна оријентација. За ученичке циљне оријентације као мотивацијска увјерења значајно је понашање родитеља.

Други дио резултата говори о томе да ученици којима родитељи пружају високе захтјеве, без обзира на степен подршке коју им пружају, склонији су да усвоје површински приступ учењу, за разлику од ученика којима родитељи пружају високу подршку и постављају ниске захтјеве. Ученици којима родитељи пружају високу подршку, без обзира на ниво захтјева који постављају, показују развијенији дубински приступ учењу. За породичне прилике у којима родитељи дјеци пружају доста подршке карактеристично је да дјеца показују склоност ка дубинском приступу учењу, без обзира на то да ли родитељи постављају високе или ниске захтјеве. Из овога слиједи да је за усвајање дубинског приступа учењу важно да родитељи дјеци пружају подршку у активностима везаним за школу и школско учење. Ученицима који у породици осјећају највећу сигурност, који имају родитељску подршку, не страхују од тога да ли ће испунити родитељска очекивања, имају мање развијен површински приступ учењу. Док с друге стране највећу склоност ка површинском приступу показују ученици који у породичној средини не осјећају сигурност и подршку, а родитељи им постављају високе захтјеве.

Сумирајући ове резултате можемо рећи да ће за усвајање пожељног приступа учењу од стране ученика најповољнија бити таква породична средина у којој им родитељи пружају велику подршку и постављају ниске захтјеве. То су породице у којима дјеца осјећају родитељску сигурност. Дјеца која се не осјећају угроженом могу показивати радозналост у школском учењу. Насупрот томе, ако се дијете у породици не осјећа довољно сигурним, нема довољно подршке од родитеља, а постављени су му високи захтјеви, јавиће се већа склоност ка избегававањем и одбрамбеном механизму, а то се одражава на школско учење и на развијање површинског приступа учењу. Ниво захтјева које родитељи постављају пред дјецу јавља се као фактор који утиче пресудно на усвајање површинског приступа учењу.

Закључак и импликације за будућа истраживања

Досадашња истраживања о циљним оријентацијама и приступима учењу била су усмјерена на испитивање чиниоца школског и разредног окружења. Стога је ово истраживање било усмјерено на то да испитамо колико циљне оријентације у учењу и приступи учењу зависе од понашања родитеља према учењу њихове дјеце. Добијени подаци показују да циљне оријентације и приступи учењу код ученика зависе од понашања родитеља и њиховог односа прама учењу њихове дјеце. Истраживање се темељи искључиво на самопроцјенама ученика. Стога би у идућем истраживању било пожељно укључити и самопроцјене родитеља као извор информација и предвидјети лонгитудинална праћења динамичких међуодноса ових варијабли како би се осигурали ваљанији подаци о смјеру утицаја. Резултати које смо добили у овом истраживању допуњују и налазе ранијих истраживања и имају важне практичне импликације за родитеље. Врло је важно да родитељи у развојном периоду дјетета школског узраста задрже с њима топао, присан и подржавајући однос, уз истовремено истицање унутрашње вриједности учења и важност стицања знања и вјештина кроз дубинско учење и разумјевање. Такође родитељи треба да прихвате и подрже потребу ученика за развојем самосталности приликом учења и истовремено укажу

на све штетне учинке који ученике усмјеравају на демонстрирање способности и на тај начин код ученика сузбијају развијање изведбених оријентација на учење, као и присуство површинског приступа учењу.

Литература

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self – instructions under competitive and individualistic goal Structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic Background, Parental Involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. In J. Smetana (Ed.), *New directions for child development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 61-69). San Francisco: Jossey-Base.
- Biggs, J. (1987). *Study Questionnaire Manual*. Hawthorne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1994). Student Learning Research and Theory - Where do we Currently Stand? In G. Gibbs, (Ed.), *Improving Student Learning - Theory and Practice* (pp. 1-19). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The Revised two – factor study process questionnaire: R – SPQ –2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Brustard, R. J. (1993). Youth in Sport: Psychological Considerations. In R. N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp.109-313). New York: Macmillan Publishing Company.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Gurland, S. T., & Gronlick, W. S. (2005). Perceived Threat, Controlling Parenting and Children ´s Achievement Orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social - Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dekker, S., Karabbendam, L., Lee, N. C., Boschboo, A., Groot, R., & Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents ager 10-19: The older boys adapt work - avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196-200.
- Entwistle, N. J. (1987). A model of the teaching-learning process. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. Warren Piper (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp. 13–28). London: S.R.H.E./Open University Press
- Koloroso, B. (2006). *Deca to zaslužuju*. Zrenjanin: Sezam Book.
- Koludrović, M. i Ercegovac, R. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493-509.

- Kaur, B., & Chan, M. C. Y. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The meditational role of achievement goals. *Motivation and Emotion, 37*(2), 271-285. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9303-8>
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Marbell, K., & Gronlick, W. (2012). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana. *Motivation and Emotion, 37*, 79–92. (14 paragraphs). *Motivation and Emotion*.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. I – outcome and process *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 4-11.
- Matejić-Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 11*(2), 267-284.
- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. i Kožuh, B. (2009). *Mala knjiga za velike roditelje*. Zagreb: Znanje.
- Pavlović, Z. (2010). *Motivacione orijentacije i školsko učenje*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.
- Richardson, J. (1994). Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warnings, In G. Gibbs (Ed.), *Improving Student Learning – Theory and Practice* (pp. 59-68). Oxford: Centre for Staff Development.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self – determined school engagement. Motivation, learning and well-being. In K.R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Rupčić, I. i Kolić-Vehovac, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihologijske teme, 13*(1), 105-117.
- Slijepčević, S., Zuković, S. i Kopunović, R. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. *Zbornik Odseka za pedagogiju, 26*(1), 157-174.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hrkač, T. i Pahljina-Reinić, R. (2016). Uloga ciljnih orijentacija u odnosu roditeljskog ponašanja i emocija postignuća kod adolescenata. *Društvena istraživanja, 25*(1), 85-105.
- Howard, D., & Madrigal, R. (1990). Who makes the decision: The parent or child? *Journal of Leisure Research, 22*(3), 224-258.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Urdu, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In J. L. Meece, & J. S. Eccles (Ed.), *Handbook of research on schools, schooling and human* (pp. 92-109). New York: Routledge.
- Šimić-Šašić, S., Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada, 18*(1), 31- 62.
- Wood, D. (1986). Aspect of teaching and learning. In M. Richards, & P. Light (Eds.), *Children of social worlds* (pp. 191- 212). Cambridge: Polity Press.

Примљено: 24. 08. 2020.

Коригована верзија примљена: 16. 02. 2021.

Прихваћено за штампу: 04. 03. 2021.

The Impact of the Level of Parental Involvement and Parental Demands on Students' Attitudes to Learning

Ranka Perućica

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,
University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Olivera Kalajdžić

Department of General Education Subjects, Faculty of Medicine Foča,
University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract *The attitudes that parents have towards learning are very significant for the forming of students' attitudes towards learning. The importance of this study lies in uncovering the extent to which students' own attitudes to learning depend on the level of parental involvement and parental demands, and the extent to which the insights obtained can be used as the basis for determining the manner in which parents should be engaged in and devote attention to their children's learning. In this paper, students' attitudes to learning were observed through two variables, namely students' learning goal orientation and their approaches to learning. The research sample consisted of 802 seventh-, eighth- and ninth-grade primary school students. We started from the assumption that certain differences exist among the given variables. For the purposes of the study we used an instrument for measuring students' approach to learning, an instrument for measuring learning goal orientations and an instrument for measuring the level of demands and the level of support in the family environment. The reliability of the instruments was verified through Cronbach's alpha coefficient. The data obtained indicate that there is a statistically significant difference in learning goal orientations and approaches to learning among students depending on the level of parental demands and the level of parental involvement. Students whose parents provide high levels of support are more likely to have mastery goal orientation and an in-depth approach to learning, regardless of the level of demands. The pedagogical recommendation that can be made based on the results is that parents should provide their children with a high level of support for learning so that they can achieve the best possible results.*

Keywords: *goal orientation, approaches to learning, level of demands, level of involvement, learning.*

Влияние уровня поддержки и родительских требований на отношение ученика к обучению

Ранка Перуџица

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет Фоча,
Университет Восточного Сараево, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

Оливера Калајџић

Кафедра общеобразовательных предметов, Медицинский факультет Фоча,
Университет Восточного Сараево, Восточное Сараево, Босния и Герцеговина

Резюме Родители имеют важную роль в процессе формирования отношения их детей к обучению. Значение данного исследования заключается в определении того, насколько отношение учащихся к обучению зависит от уровня поддержки и требований со стороны родителей, а полученные результаты могут быть использованы в качестве рекомендации о том, как родители должны участвовать и обратить внимание на обучение своих детей. В данной статье отношение учеников к обучению исследуется через две переменные, а именно, целевую ориентацию учеников в обучении и подходы к обучению. В исследовании приняли участие 802 ученика старших классов основной школы (седьмого, восьмого и девятого). Исходится из предположения, что между данными переменными существуют определенные различия. В исследовании был использован инструмент для изучения подхода к обучению, инструмент для изучения целевых ориентаций в обучении и инструмент, который измеряет уровень требований и степень поддержки в семейной среде. Надежность инструментов проверялась по коэффициенту Кронбаха - альфа. Полученные результаты показали, что существует статистически значимая разница в представлении целевых ориентаций и подходов к обучению у учеников, в зависимости от уровня требований и уровня поддержки со стороны родителей. У учеников, родители которых оказывают высокую степень поддержки, преобладает доминирующая ориентация на цель и более представленный глубокий подход к обучению, независимо от уровня требований, которые они устанавливают. Педагогическая рекомендация, которую можно извлечь из этих результатов, заключается в том, что родители должны оказывать своим детям большую поддержку в учебной деятельности, чтобы достичь лучших результатов.

Ключевые слова: целевые ориентации, подходы к обучению, уровень требований, уровень поддержки, обучение.

Допринос позоришне педагогије друштвеном и индивидуалном развоју ученика у настави немачког као страног језика

Марија Нијемчевић Перовић¹

Катедра за немачки језик и књижевност, Филолошко-уметнички факултет,
Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац, Србија

Апстракт *Циљ сироведеног истраживања био је испитивање доприноса позоришне педагогије друштвеном и индивидуалном развоју ученика у настави немачког као страног језика. Циљну групу су чинили испитаници већинске српске националности и мањинске ромске групе. Као интерактивна техника прикупљања података у квалитативним истраживањима коришћена је полуструктурирана групна дискусија. Резултати су показали да усмерене позоришно-педагошке активности доприносе снижавању нивоа социјалне дистанце у етнички хетерогеној групи и да интергрупни контакти у оваквом раду подстичу врњачку интеракцију и јачање осећаја заједништва без обзира на индивидуалне разлике. Друштвени развој је утицао и на индивидуални, и то на три равни: когнитивној, коинитивној и афективној. С обзиром на то да сураднички сарадња између педагога, педагога и педагога креирању контекста активној сарадничкој учења, концепте позоришне педагогије би требало истраживати у наставне и/или ваннаставне активности. На тај начин би се ученици дејствителних група и већинске популације моћивисали да својим способностима и талентима обојаше интергрупне односе у систему формалног образовања, што је услов за развијање интеркултурног образовања и стицања свести о његовој важности.*

Кључне речи: *позоришна педагогија, немачки као страни језик, друштвени развој, индивидуални развој, етнички диверзитет.*

Увод

Као самостална научна дисциплина, позоришна педагогија се развија седамдесетих година прошлог века у Немачкој. На самим почецима њеног конституисања коришћени су конкурентни термини педагогија игре и интерактивна педагогија (Jahnke, 2008: 16), којима се тежиште стављало на повезаност образовања,

¹ marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

игре и учења као друштвеног чина. Значајнији пораст интересовања за гранично подручје између уметности и науке јавља се у научним и стручним публикацијама тек почетком двехиљадитих година. Захваљујући програмима размене на универзитетском нивоу, до тада позната само у земљама немачког говорног подручја, позоришна педагогија почиње да шири свој утицај и на остатак Европе (Jahnke, 2008: 17).

Теоријских радова из ове области нема много, што се образлаже првенствено оријентацијом позоришне педагогије ка пракси (Bidlo, 2006: 9). Супрадисциплинарна сарадња позоришта као облика сценске уметности и педагогије као научне дисциплине која истражује проблематику васпитања и образовања на различитим узрастним стадијумима издваја позоришну педагогију из мноштва општеприхваћених и алтернативних методских парадигми наставе и учења страног језика. Поједини педагошки циљеви који су значајни и у глотодидактици, попут развијања свести о себи и другима, способности поштовања и уважавања различитости, интерпретирања страног као обогаћујућег и интеркултурне сензибилизације унутар мултикултурног и мултиетничког окружења, могу се постићи интегрисањем позоришне уметности у наставни процес. На тај начин се ученици додатно мотивишу и развијају језичке, књижевне и интеркултурне компетенције (Petrović Jilih, 2016: 69-70). Осим тога, културно-уметничке форме погодне су за остваривање интердисциплинарности у школском програму и стварање богатијег окружења у коме се подстиче самоактуализација и свестрани развој субјеката наставног процеса.

Теоријске основе истраживања

Теоријске основе истраживања произилазе из његових циљева који су усмерени ка развоју личности ученика на две равни: друштвеној и индивидуалној. Социјални развој је значајан за функционисање унутар одељења, школе, језичке и друштвене заједнице. Он подразумева да ученици не упознају само своја опажања, идеје, страхове, замисли и ставове, већ и оне које исказују њихови саиграчи у глумачком тиму. С обзиром на то да је предмет рада утврђивање начина на који је могуће смањити социјалну дистанцу између ученика у етнички дивергентној групи српске и ромске националности применом позоришне уметности као педагошког средства, развијање социјалних компетенција посматра се из угла теорије социјалне међузависности. Она своје постулате заснива на социјалној форми групног рада, у коме се предност даје кооперативним обрасцима интеракције у односу на компетитивне. Прелазак с индивидуалног на сарадничко учење сматра се „најупадљивијим симптомом који карактерише динамику развоја и успешност интелектуалне делатности детета“ (Vigotski, 1996: 188).

Курт Кофка (Kurt Koffka) и Курт Левин (Kurt Lewin) међу првима су се бавили дефинисањем групе као динамичне целине у којој се промене у стању једног члана одражавају на све остале (Johnson & Johnson, 2013: 83–84). Увидевши узрочно-последичне везе између чланова групе, ова два немачка психолога су поставила основе касније утемељеној теорији социјалне међузависности. Средином прошлог века

поменуте теоријске поставке даље је развијао Мортон Дојч (Morton Deutsch, 1949) испитујући обрасце интеракције, њихов допринос комуникацији и креирању исхода постављених циљева (Deutsch, 1949, према: Johnson & Johnson, 2013: 84). За разлику од социокултурне теорије, која прати развојни пут од индивидуалног (интраперсоналног) ка друштвеном (интерперсоналном), социјална теорија међузависности се бави испитивањима утицаја друштвених активности на лични израз појединца. То значи да интеракција обликује не само процес учења, што је у ранијим теоријама потврђено, већ и понашање појединца које се мења захваљујући процесима самопогледања, саморефлексије и идентификације страности најпре у нама самимима. Позитивни вршњачки односи подразумевају међусобно охрабривање, пружање помоћи на путу ка постизању заједничког циља, размену потребних ресурса или информација, ефикасну комуникацију и конструктивна решавања конфликтних ситуација. Подстицање и неговање климе у којој влада међусобна прихваћеност, емпатија, равноправност и демократичност у комуникацији субјеката наставног процеса представља императив образовно-васпитног рада у глобалном друштву.

У средишту позоришно-педагошког рада налази се сам ученик, а прихватање сопствене личности и процена сопствених могућности представљају први ниво у остваривању циљева (Czerny, 2010: 25). Тежиште се ставља на свесно поимање сопственог Ја, његових могућности и граница. Концепти позоришне педагогије нуде могућност индивидуализације и диференцијације наставних активности, чиме се негују идеје конструктивистичке наставе у чијем средишту су ученици са својим индивидуалним разликама. Иако се конструктивизам у литератури сматра сазнајном, а не теоријом поучавања (Milutinović, 2011: 181), његов идејни оквир у постмодернистичком смислу налази примену и у педагошкој пракси. Најзначајнији допринос имао је педоцентризам Џона Дјуиа, који је допринео томе да се о конструктивистичкој педагогији говори као о „савременој (постмодерној) варијацији прогресивистичког образовања“ (Milutinović, 2009: 270). У таквој концепцији ученик је субјект образовно-васпитног процеса и њему су подређени циљеви, методе и наставне активности. Знање се конструише захваљујући активностима ученика, док се сазнајни конструкти међусобно пореде по томе „са колико успешности помажу особи да се прилагоди животним изазовима“ (Stojanov, 2001, према: Вошњак, 2015: 11).

Методологија истраживања

Циљеви истраживања

Циљ истраживања усмерен је ка испитивању ставова ученика о позоришно-педагошком раду у етнички хетерогеној групи, њиховом социјалном и личном развоју. На овај начин смо настојали да препознамо и адекватно интерпретирамо истраживачке феномене, узимајући у обзир аспекте који долазе до изражаја кроз вршњачку интеракцију у етнички дивергентној групи. Пре спроведеног истраживања постављена су следећа експланаторна истраживачка питања:

1. Какви су били вршњачки односи пре позоришно-педагошког пројекта?
2. Какви су били вршњачки односи током и након позоришно-педагошког пројекта?
3. Како се позоришно-педагошки рад одражава на индивидуални развој ученика?

Узорак истраживања

У истраживању је учествовало 12 испитаника, шест припадника српске већинске популације, шест припадника ромске мањинске групе и у оквиру обе групе по три ученика мушког и исто толико женског пола. Учешће у групној дискусији је било добровољно, а од родитеља/старатеља је добијена писана сагласност. Разговор је обављен 15.5.2017. године од 11:30 до 13:26 часова, у просторији школе у којој су одржаване позоришне радионице, тако да је истраживање спроведено у природном и познатом окружењу. Ученици су на почетку били повучени и испитивач је чешће био у ситуацији да утиче на динамику разговора, да би временом испитаници бивали опуштенији и спонтаније се укључивали у разговор. У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена, тако да је анонимност исказа у потпуности обезбеђена.

Транскрипција аудио-записа

Одговори ученика били су забележени у виду аудио-записа коришћењем микрофона и лаптопа. Преношење аудио-записа разговора у форму текста било је усклађено са следећим правилима (Petrović Jilih, 2016: 182-183):

1. Означаваче се говор испитаника и истраживача;
2. Приликом промене говорника, текст се пише у наредном реду;
3. Имена особа су фиктивна;
4. Функција интерпункцијских знакова усмерена је ка што сличнијем преношењу понашања говорника, па се тако зарез користи да се означи кратка пауза, тачка симболизује спуштање гласа, а узвичник подизање гласа;
5. Употреба великих слова у речи служи за наглашавање (пример: *Ал суйер си лик, имао си неке баш ВРХ форе...*);
6. Угласе заграде означавају дужу паузу (пример: *У ірујама смо смишљали ітексіове који су [іауза] како бих рекла [іауза] іа били као делови велике іузле*);
7. Коса црта се користи да означи прекидање реченице или речи (пример: *Грује су биле сасіављене / насіавница нас је делила у ірује, али іако да...*);
8. Понављање слова симболизује „развлачење“ и „отезање“ (пример: *А ниии-ијее іако*);
9. Коментари су транскрибовани у угластим заградама (пример: *Саг ме чак зову и најоље да се іірамо! [чуди се]*);
10. Истовремено причање више ученика углас # (пример: *Онако # Лоши! # Како с ким#*).

Технике, инструменти и методе истраживања

У истраживању је коришћена групна дискусија као интерактивна техника прикупљања података. Имајући у виду природу истраживаног проблема, групна дискусија је била полуструктурирана, што значи да редослед питања није био одређен, као ни појединачна питања, али су сви аспекти били усмерени ка добијању одговора на истраживачка питања. Тежиште оваквог семи-инструкционизма лежи у слободи изражавања сопствених ставова и осећања, коју би испитаници иначе исказали у свакодневним ситуацијама. Мајринг сматра да је таква атмосфера у групним дискусијама предуслов за показивање колективних ставова о истраживаном феномену (Mayring, 2002: 77).

Коришћењем технике *Cut-and-Paste* (Lamnek, 1998: 168–176) изјаве испитаника су „исецане“ (енг. *cut*) и „уметане“ (енг. *paste*) у одговарајућу категорију, односно супкатогију. У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена, тако да је анонимност исказа обезбеђена. Анализи резултата приступило се применом квалитативне истраживачке методе.

Носилац спроведеног истраживања уједно је била предметна наставница испитаницима који су у њему учествовали. Систематским праћењем рада ученика и несистематским посматрањем односа међу њима, уочена је етнички мотивисана социјална дистанца, која се манифестовала обостраним одбацивањем друштвених односа између ученика српске популације и ромске мањинске групе. Ограничења која поставља (језичка) образовна политика (обавезност остваривања наставног плана и програма, примене прописаних наставних метода, трајање наставног часа, недељни фонд часова и сл.) онемогућила су спровођење истраживања у редовној настави. Због тога је програм акције у виду позоришно-педагошког рада организован као ваннаставна активност, у чијој реализацији су учествовали непосредни актери наставног процеса у коме је проблем уочен.

Приказ и анализа резултата

Истраживачка питања која су чинила основу и експлицитни инпут за групну дискусију односила су се на тематске категорије и супкатогије које су унапред планиране (друштвени развој: вршњачки односи пре и током позоришно-педагошког рада; индивидуални развој), а поједине су произашле из природног тока разговора (промене у понашању; изношење и примање критике и испољавање емоција):

1. Друштвени развој
 - 1.1. Вршњачки односи пре позоришно-педагошког пројекта
 - 1.2. Вршњачки односи током и након позоришно-педагошког пројекта
2. Индивидуални развој
 - 2.1. Индивидуалне промене у понашању
 - 2.2. Однос према критици
 - 2.3. Испољавање емоција

Заједнички разговор је требало да нам пружи информације о томе какав је карактер међувршњачких односа између ученика српске као већинске популације и ромске као мањинске групе пре позоришног пројекта. Поред тога, циљ је био доћи и до одговора на питање да ли је учешће у позоришним радионицама довело до промена у конативним и афективним компонентама вршњачких односа. С друге стране, није занемарен ни аспект личног развоја, који је требало да покаже да ли су ученици поред друштвеног развоја доживели и индивидуалне промене у погледу на вршњачко понашање. Због тога је у овом делу тежиште стављено на личне доживљаје и искуства у раду по концептима позоришне педагогије.

Друштвени развој ученика

Прва планирана супкатегорија питања била је усмерена ка иницирању разговора о аспектима вршњачке интеракције пре спроведеног пројекта. На питање „Какви су били односи међу члановима глумачке групе?“, више испитаника је истовремено давало одговор:

Нико: Онако # **Рале:** Лоши! # **Ана:** Како с ким # **Ена:** Да [смех, њојлед ка Ани] # **Аја:** Океј # **Никола:** Нисмо се гружили # **Ђофи:** Океј # **Ига:** Никакви # **Ица:** Није их било (1.1.)

Међутим, када је постављено питање о осећањима која испитаници повезују с тим периодом, реакције су биле исказане невербалним знацима, попут спуштања погледа надолу, играња прстима, премештања и клаћења ногу. То су сигнали који указују на осећања нелагодности, несигурности, стида, потребе за подршком и емпатијом. Оно што ученик доживи у контакту са својим вршњацима одражава се и на обликовање начина испољавања понашања. Показаним сигналимa манифестују се непријатна осећања, било да је реч о стиду због својих поступака, било о повучености и раздражљивости због претрпљених увреда, одбацивања или агресивног понашања. Значај разговора о осећањима је у овом развојном периоду пресудан и сваки поремећај понашања треба сагледати из афективног угла индивидуе која га испољава. Поред породице, школа је важан социјални простор који доприноси обликовању личности ученика и његовог начина понашања и према себи и према вршњачком окружењу.

С друге стране, интергрупни и интрагрупни контакти до којих је долазило током рада по концептима позоришне педагогије имали су ефекат на вршњачку интеракцију, али и на отвореност разговора о овој теми, која је последица личних емоционалних промена и промена у околини. На тај начин је успостављена веза између контаката с члановима група различите етничке припадности и позитивних ставова међу њима.

Рале је пре пројекта био изложен вербалном исмевању и ругању због физичких карактеристика, што се сматра обликом социјалног вршњачког насиља и злостављања (Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i

zanemarivanje, 2020: 2). Оно за последицу има искључивање из вршњачких активности, али се одражава и на осећај мање вредности и достојанство ученика. Након пројекта овај испитаник је осетио промене у понашању другара из глумачке групе, које су се манифестовале кроз прихватљивији вербални начин обраћања, али и његово укључивање у вршњачке активности:

Рале: *Мене су стално пре овога звали кејецило јер сам мали [џауза] њо ми је смејало. Саг кажу да сам фаца [смех] [џауза] и више се дружимо и у школи и на одмору [џауза] њо ми се свиђа [смех] (1.1. и 1.2.)*

За разлику од Ралета, Ица је истакла негативне последице одсуства било какве вербалне и невербалне интеракције. Такво понашање вршњака угрожава емоционално здравље ученика, које је у овом случају било тренутног карактера, јер се позоришно-педагошки рад показао као ефикасна мера у превенцији настајања трајних последица на психу младог адолесцента. Сараднички облици рада и конструктивна комуникација допринели су променама у понашању ученика који су занемаривали појединце и изопштавали их из заједничких активности:

Ица: *Мене нису зезали [џауза] нису ми се ни јављали [џауза] била сам мноооо зајворена, слабо сам се дружила [џауза] њако је било и овде на њочешку, али онда су се променили према мени (1.1.)*

Истраживач: *Шта мислиш да је уицицало на њихову промену?*

Ица: *Оно кад смо у оним групама радиле [џауза] њаг смо некако њочели више да причамо и да се дружимо. (1.2.)*

Ига сматра да пре пројекта није имао другове и с тим периодом повезује негативна осећања (самоћу). Међутим, Нико и Ђофи мисле да је његово виђење погрешно и да није био одбачен из друштва вршњака. Они указују на важну ставку која се тиче образовног процеса деце ромске националности. Нередовно похађање наставе резултира смањењем социјалне партиципативности у школским условима, што се одражава и на њихов осећај одбачености. Иако нередовно похађање наставе Рома није занемарљиво као могуће објашњење социјалне дистанце ученика српске националности, не треба га прихватати увек као сигурно тачно, јер ученици ромске националности под утицајем присвајања етикете маргинализоване групе могу да износе мишљења која не одговарају реалној ситуацији у нашем школском систему. Из дискусије се, ипак, може закључити да усмерене активности подстичу јачање осећаја заједништва без обзира на етничке и друге разлике.

Ига: *Ја нисам имао пре овога груове у школи. Осећао сам се баш некако лоше кад сам сам на одмору. (1.1.)*

Нико: *А нијеее. Гошвили смо ње и у школи [џауза] нејо њамо ниси сваки дан долазио.*

Ђофи: Тачно [џауза] како можеш џако да џричаш [џауза] једном у месецу долазиш у школу [џауза] кад да се друкимо?

Нико: Суџер си лик, имао си неке баш ВРХ форе [џауза] оно за џринца и кола, а на џо се џублика највише смејала [смех].

Ига: Да [џауза, смех] сад мислим да сам гео ове џрује. (1.2.)

Само један ученик је у групној дискусији прихватио одговорност за своје поступке пре позоришног пројекта и увидео грешку у понашању. Ипак, ни он не наводи разлоге изопштавања појединих ученика из друштвених активности, чиме потврђује да се о овој теми недовољно разговара у школи као образовно-васпитној институцији и да се још увек доживљава као табу:

Никола: Није баш све истина [џауза] али ево ја џризнајем да сам неке баш избејавао [џауза] сад не моју баш да наведем разлој [џауза] али сам видео сад на овим радионицама да свако има своје добре сџране [џауза] сад кад смо се боље уџознали. (1.1. и 1.2.)

На питање „Како могу да се предупредe непожељни модели понашања?“, Лана, Пеле и Нико су издвојили поверење као једну од мера за спречавање социјалне дистанце и превенцију вршњачког одбацивања. Они су препознали значај грађења међувршњачких односа заснованих на поверењу не само за сценски наступ, него и за свакодневни живот:

Лана: Па [џауза] мени је на џримеџ џомојла она цџра џверења [џауза] кад смо били у џаровима, џа сам ја заџворила очи, а Никола џи је џричао џде да идем. У џочешку нисам имала џверења у џеја, јер се иначе нисмо неџџо слајали, али ми је он џако лејо џоказивао џуџ да се нисам ударила као неки и сџекла сам џверење у џеја. (1.2.)

Пеле: Ја се слажем са Ланом. Поверење је најџџније у живоџу, заџо шџо се џешко сџиче, а лако џуби. Реџко у која имам данас џверење, али ево у свој друја Ралеџа имам велико џверење џосле ових радионица. Он је душа од џријаџеља и реџкостџ је наџи џаквој џријаџеља.

Ена: Ја баш реџко коме верујем и реџко џверавам своје џајне неcome. Веома сам оџрезна џо џом џиџању, јер сам се више џуџа ојекла. Али слажем се да смо се овде здрукили и џосџали заједница, како Ви кажеџе [смех]. (1.2.)

Индивидуални развој ученика

Када је у питању индивидуални развој учесника, испитаници су уочили извесне промене у сопственом понашању које се тичу првенствено карактерних црта

личности и њихових манифестација у школском окружењу (на пример интроверзија и екстраверзија). Осим тога, рад по методама позоришне педагогије допринео је развоју комуникативних компетенција, како у симетричним тако и у комплементарним односима:

Петра: *Ја сам се досӣа променила. Раније сам била по̄вучена и с̄идљива, а сада сам мно̄го о̄пуш̄тенија кад сам са дрӯгарима или кад ми неш̄то није јасно да по̄иш̄ам нас̄авнике.* (1.2.1.)

Пеле: *Ја сад кажем ш̄та мислим на часу [пауза] пре сам само ћуш̄ао.* (2.1.)

Ена: *Нисам се неш̄то по̄себно променила [пауза] само ш̄то сад имам више дрӯгара.* (2.1.)

Поред утицаја на конативну компоненту индивидуалног развоја, Николина изјава је отворила још једну важну тему у позоришно-педагошком раду. Она се односи на рефлексију, и то на промишљања о себи као субјекту, али и на перцепцију и процену поступака других чланова глумачког тима. У том контексту, начин изношења и прихватања критике је важан аспект индивидуалног развоја, на шта је указала Ена. Рефлексија је била неопходна у свим фазама рада и након свих активности и помогла је ученицима да објективно сагледају своје и туђе поступке и на тај начин буду свесни својих потеза:

Никола: *После овој пројек̄та сам ос̄тао ис̄та особа [пауза] али не мислим да сам само ја у праву [пауза] знам да саслушам и дрӯге. Ос̄варио сам бољу комуникацију по̄ком ових радионица.* (2.1.)

Испитивач: *Ш̄та ти је највише по̄могло да се промениш у ш̄ом смислу?*

Никола: *Па све [пауза] све ш̄то смо овде радили [пауза] можда највише они раз̄говори по̄сле сваке сцене [пауза] и свађе [смех]* (2.1. и 2.2.)

Ена: *Па добро, нису ш̄то биле свађе [пауза] можда на по̄чеш̄ку.* (2.2.)

Истраживач: *Збој че̄га си комен̄таре на по̄чеш̄ку доживљавала као свађу, а касније не?*

Ена: *Пааа [пауза] не знам, на по̄чеш̄ку је било неких који су се љуш̄или кад им неш̄то кажем.* (2.2.)

Истраживач: *А касније?*

Ена: *Па касније су ука̄ирали да је ш̄то само мој пре̄длој [пауза] или некој дрӯгој.* (2.2.)

Аја: *[подиже два пр̄ста] Да, ја сам једна од ш̄их. На по̄чеш̄ку нисам лако прихв̄тала те комен̄таре, али сам по̄сле схв̄тила да кад ми неко каже да неш̄то не радим добро није ниш̄та лоше и да све може да се по̄бољша.* (2.2.)

На питање „Да ли је лакше критиковати или примити критику?“, било је различитих одговора. Јана је лакше примала критику, док је упућивање критике утицало на афективне аспекте, тачније, осећање страха од реакције другара:

Јана: *Било ми је лакше кад су мене критиковали. (2.2.)*

Истраживач: *Због чега?*

Јана: *Пааа, илашила сам се да се неко не наљући кад ја нешто кажем. (2.2.)*

Петра: *Па зависи како ми кажу да нешто нисам лепо урадила. (2.2.)*

Истраживач: *Можеш ли да нам објасниш на шта конкретно мислиш? Јеси ли имала нека позитивна или негативна искуства која би поделила са нама?*

Петра: *Па да. [јауза] Нисам могла да примим критику мој другар Николе, јер ми је стало говорио да не њумим лепо и шерао ме је да њлачем и љурао ме је само да бих заљакала [јауза] као да сам крива, као да сам не знам шта урадила. А Ана ми је на пример лепо показала како би она одљумила и дала ми је добре предлоје. Тада сам јој обељала да ћу покушати да променим своју љуму. (2.2.)*

Ица: *Ја се слажем с Пејром. Кад нам неко јрича нешто иронично и онако да кажем нејриснојно је веома ружно јрема нама који смо радили што, јер буде нам буквално криво због штоа. (2.2.)*

Рале: *И ја се слажем с Пејром. [јауза] Зависи ко и како ми нешто каже. [јауза] На јочешку сам мислио да ме не јошине. Онда ни ја нисам хшео некој да кријкујем [јауза] јер знам како се ја осећам. (2.2.)*

Истраживач: *Шта ти је помогло да се ослободиш негативних осећања?*

Рале: *Па Ви сте нам стало јричали да нико није савршен и да увек јреба да се јрудимо да будемо бољи. [јауза] А и оно све што смо радили у јрујама.*

Тофи: *Мени је Никола стало рекао да лоше љумим и да би он што много боље знао. Е ја сам се онда заинашио и баш му хвала на кријици [смех, јољед ка Николи] (2.2)*

Никола: *Нема на чему [иронично].*

Истраживач: *Никола, како си ти јрихватио кријике друјара?*

Никола: *[љушишо] Шта има неко мене да кријкује! Да је знао боље од мене, добио би моју улоју. Крај јриче. (2.2.)*

Тофи: *Па што си ти нама онда шак јричао?*

Никола: *Па да бисте били бољи. (2.2.)*

Петра је увела важну тему која је покренула групну дискусију вршњака, а то је начин упућивања критике и осећања која настају као реакција. У првом случају критика је упућена на неадекватан начин који је ученицу вређао и физички угрожавао. Он је допринео стварању осећаја кривице и мање вредности и није могао да доведе до позитивних промена. С друге стране, било је и ученика код којих је критика изнета на овај начин стимулисала позитивне промене, што је повезано са различитим карактерним типовима личности. Рале је одговорио да је на почетку имао негативна искуства, сматрајући критику одразом неприхватања и повезујући је са претходним искуствима из школске свакодневице. То је утицало на његову несигурност и недостатак слободе при упућивању критике другима. Да би се таква ситуација предупредила, потребне су усмерене активности којима се подстиче поверење у групи и разговор о значају позитивне критике за индивидуални напредак и социјални развој.

Петра је навела и пример друштвено прихватљивог начина изношења критике, која је формулисана у облику конструктивног предлога, а не у форми директне, експлицитне критике особе која би требало нешто да промени у свом понашању на сцени. Она, дакле, није имала за циљ да се особи стави до знања да је нешто погрешно урадила (јер она то уосталом и сама зна), већ да се понуде идеје које могу да подстакну превазилажење тренутних потешкоћа. Овде до изражаја долази вршњачка сарадња, заснована на равноправној интеракцији, разумевању проблема и потешкоћа и, нарочито, на проналажењу начина да се пружи помоћ и превазиђу препреке. Подстицање оваквог емпатичног модела понашања пресудно је за рад у хетерогеној групи.

Ако погледамо све досадашње одговоре ученика, запазићемо да се ретко истиче оно што је добро урађено. На питање „Да ли је боља похвала или критика?“, Аја је одговорила да је критика ефикаснија од похвале, док Нико заступа мишљење да је најоптималнија комбинација похвале као фактора који подстиче самопоуздање и критике као подсетника да увек постоји могућност за континуирани рад на себи и усавршавање:

Аја: *Критика каже да смо нешто појединачно, да треба да се исправимо. Похвале причају, кажу да смо добри. То је њо. Али оно [пауза] не мењају нас, нема потребе да се мењају. (2.2.)*

Нико: *Мислим да је добро оба, јер ако само причамо позитивно, они ће много да се ојачају у томе и мислиће да је све сјајно, али њо је оно што нас води да увек може боље. Ако само причамо негативно, они ће њо схватити као неки велики стрес, како ништа не ваља. Тако да мислим да је боље да се помешају. (2.2.)*

Фазе рефлексије су биле веома важне у раду с ученицима наше циљне групе. Оне су их подстакле да износе критичка мишљења, али и да бирају начин на који ће то чинити. Слобода изношења критичког мишљења, спремност да се саслушају другачије идеје и да се о њима дискутује неки су од важних резултата оваквог рада. Директна интеракција између појединаца који упућују и примају критику јесте облик

социјалног учења који припрема ученике за различите моделе понашања у ситуацијама из свакодневног живота. Када сукоби остану нерешени, могу имати снажне негативне последице како за појединца тако и за целу групу. Стварање добрих вршњачких односа доприноси напретку у понашању на сцени и у свакодневним активностима. Фазе рефлексije су довеле и до још једног важног аспекта у настави страних језика. Ове активности су биле кључне за разумевање себе као индивидуе, али и особа из непосредног окружења. Спремност да се саслуша друго мишљење и да се свесно прихватати „страност“ у смислу другачијег али обогаћујућег неки су од основних циљева интеркултурног образовања у настави страних језика.

Поред конативне и когнитивне компоненте индивидуалног развоја, афективни фактори су такође имали велики значај. У дискусији се ова тема провлачила кроз полемику о односу према критици, али је до изражаја дошла у разговору о осећањима на сцени, раду на фигурама и процесу уживљавања у лик. На питање „Како су се осећали на сцени?“, ученици су указали на допринос телесног и социјалног аспекта невербалне комуникације при изражавању емоција и реакција. У фази аматерског прелудијума имали су прилику да увежбавају изражававање својих осећања кроз покрет, припремајући се на тај начин да растерећено приступе глуми пред публиком. Једна ученица је истакла значај телесне и духовне опуштености, коју сматра условом за изражававање емоција и на сцени и у школској свакодневици.

Ђофи: *Па зависи. На њочейку ја на њример нисам знао шџа ћу са рукама док њричам џексџ. Било ми је баш неџријаџно [џауза] чак и овде њред нама. (2.3.)*

Истраживач: *А касније? Да ли си усџео да џревазићеш џај неџријаџни осећај или си џа имао до краја?*

Ђофи: *Па усџео сам. [џауза] Највише су ми џомоџле оне вежбе са џокреџима џела, џо ми је џомоџло да видим шџа ћу са рукама кад џричам одређени џексџ или шџа ћу са џима кад џреба да џокажем осећање да се џлашим вешџице на џример [џауза] или друџи џуџ кад сам џлумио дрво (2.3.)*

Ена: *Мени су џе вежбе највише џомоџле кад смо сџремали друџу џредсџаву. Ја као џахуља морала сам да своје џокреџе џрилаџодим са друџарицама које су џлумиле са мном. И биле смо џако СРЕЋНЕ када смо усџеле да се усџласимо! (2.3.)*

Ана: *Ја сам се џлашила велике сцене и џе вежбе су ми мнооџо значиле кад смо били у Сомбору. Кад смо вежбали на џој џравој, великој сцени, осеџила сам слободу џокреџа и некако сам уџознала џај џросџор, луџам, као своју собу. (2.3.)*

Нико: *Мени су ове иџрице џомоџле да џричам џричу коју нам џексџ не даје [џауза] ако ме разумеџе. Не знам како џо да објасним. [џауза] На џример, кад смо на сцени Ивица, Марица, вешџица и ја и Клара, ми џу немамо никакав џексџ, али ја морам да џокажем колико сам уџлашен, значи мора џо*

да се види на лицу због њублике. Па иако не знају сви шта причамо на немачком, разумеће бар да сам ја улашен и сконштаје ситуацију. (2.3.)

Ицар: *Ја сам се на почетку многу плашила како ћу пред њублику да изађем.*

Истраживач: *Шта ти је помогло да пребродиш страх?*

Ицар: *Па оне вежбе концентрације и опуштања. А и нисам сама, ју смо сви. (1.2.)*

Ипак, било је и ученика који су незадовољни својом улогом, што се одражавало на њихова осећања. Ипак, жеља за заједничким успехом надвладала је индивидуалне преференције. У оваквим ситуацијама подршка вршњака била је од пресудног значаја за превазилажење непријатних осећања. Иако је прва реакција чланова глумачког тима често била експлицитна критика, интегрисањем вежбе „Долина савести“ подстакнута је подршка и пружање конкретних предлога за превазилажење насталих потешкоћа. *Долина савести* (Stamenković, 2015: 817) је вежба коју смо користили у ситуацијама када су ученици имали потешкоћа да представе свој лик у појединим аспектима (најчешће боја, јачина, висина гласа и покрети тела). Остали ученици су поређани у два реда, а ученик који има дилему пролази кроз „долину“ и ослушкује савете својих другара или посматра њихове покрете, да би на крају самостално одлучио које ће савете прихватити и показати на сцени.

Ена: *Ух, неко је имао прикладне, а неко, као ја на пример, имао је и неприкладне улоге.*

Истраживач: *У ком смислу неприкладне?*

Ена: *Па ја на пример нисам знала да причам и смејем се као вештица и док то нисам савладала многу ми је било непријатно у својој улози. Прво ме је баш било срамота. Али оно, размишљала сам да треба да се поштурдим и дам свој максимум да не би ружа исјаштала због мене. Јер стварно су се сви штурдили да ми помогну. [пауза] У ствари прво су ме кришиковали: „Како, бре, не можеш?“ и тако то. А онда смо имали ону вежбу кад сам пролазила између два реда где су остали имитирали глас вештице. Е то ми је помогло. (2.3. и 1.2.)*

Пеле: *Мени исто није баш било пријатно у улози, јер мој карактер није да будем слаб и повучен и беспомоћан као лик који сам глумио. Али сам ипак прихватио улогу и дао свој максимум да бисмо успели на крају. (2.3. и 1.2.)*

Из наредног одговора видимо да су утисак који остављају на вршњаке и реакција другара у виду похвале веома важни за јачање самопоуздања у периоду ране адолесценције. Осим тога, позитивно се одражавају и на мотивацију и осећај задовољства у раду.

Рале: *У првој представи ми је било смешко да скакућем. Много ми је било непријатно, јер нисам знао како ће остали да реајују на моју улогу. Другари и наставница су ми рекли да ОДЛИЧНО што радим и онда сам био задовољан и заvoleо сам свој лик. (2.3. и 1.2.)*

Својим коментаром Петра указује на значај разумевања и помоћи коју је добила од другарице из глумачког тима. Оваквим ангажовањем се подстичу позитивна међузависност и прихватљиви модели понашања. Слична искуства имала је и Аја. Она је током позоришно-педагошког рада уочила позитивне промене и у свом понашању, чиме је показала висок степен самокритичности:

Петра: *Мени није лепа улога у првој представи, јер је моја улога подразумевала шуту, плаћу, плач и бол, а ја нисам имала никаква живојна искуства која бих могла да уредим са улогом. Смално сам се смејала и ледала у мојој групи Николу, који је глумио са мном на сцени. Али он се баш нервирао што нас наставница смално враћа на исто збој мене. Али Ана ми је много помогла, она ми је показала како да прикажем тај ужна осећања. И ја сам јој обећала да ћу дајти све од себе да усљем. (2.3. и 1.2.)*

Аја: *Ја кад је требало да глумим вилу први пут, нисам знала да се смешкам, јер сам неко ко прича јасно и нисам умела да се снађем, али други су ми показивали како да радим и онда сам се уклојила некако. (1.2.)*

Истраживач: *Да ли је ова улога имала неких гогирних џачака са џобом? Да ли си усљела да је повежеш са личним искуствима?*

Аја: *Е ја сад [јауза] Да сме ме ишлили пре овој пројекта, сигурно бих рекла да није, јер сам иначе дрска и бучна. [смех] Али џоком овој пројекта сам осећила неку промену код себе. Можда сам осљала мало брижнија, шма знам [јауза] сад сам нешто између виле и эле маћехе. [смех] (1.2.)*

Закључак

У закључку ћемо резимирати резултате до којих смо дошли у групној дискусији. Пре позоришно-педагошких радионица постојала је социјална дистанца између припадника већинске популације и мањинске групе. Поједини ученици су исказали своја мишљења о искуствима пре пројекта и потврдили постојање облика вербалног вршњачког насиља и злостављања кроз ругање и називање погрдним именима и изопштавање из друштвених активности, што је доприносило стварању и јачању осећаја емоционалне неприлагођености, самоће и мање вредности ученика ромске националности. С друге стране, ученици већинске популације другачије сагледавају овај проблем, сматрајући да је нередовно похађање наставе главни узрок осећаја социјалне одбачености код Рома. Само један припадник већинске популације је у групној дискусији јавно признао да је испољавао непожељне облике понашања и прихватио одговорност за своје поступке.

Из дискусије се може закључити да усмерене активности подстичу јачање осећаја заједништва без обзира на етничке и друге разлике. Позоришно-педагошки рад показао се као ефикасна мера у превенцији продубљивања и одржавања социјалне дистанце и њених последица на развој младог адолесцента. Сараднички облици рада допринели су променама у понашању ученика обе циљне групе и предупредили занемаривање и изопштавање појединаца, афирмишући свест о значају укључености сваког појединца за колективни успех.

Овим истраживањем су потврђени постулати социјалне теорије међузависности, јер је друштвени развој утицао на индивидуални, а промене су уочене на три равни: конативној, когнитивној и афективној. Када је у питању конативна компонента, испитаници су уочили промене у сопственом опхођењу према члановима глумачког тима које су за последицу имале равноправну укљученост свих ученика. Осим тога, уочене су и промене које се односе на карактерне црте личности и њихову манифестацију у вршњачкој интеракцији, тачније, на настојање ученика да усвоји конструктивније облике понашања, иако у себи можда има потребу за испољавањем ризичног релацијског, односно друштвеног понашања.

Когнитивна компонента индивидуалног развоја односи се на промишљања о себи као субјекту, али и на перцепцију поступака других чланова глумачког тима. Осим спремности на промишљање и дискусију о поступцима чланова глумачког тима, допринос рада по концептима позоришне педагогије видимо у когнитивном сазревању ученика, који временом почињу да бирају друштвено прихватљиве начине изношења критике, формулишући је у облику конструктивног предлога, а не директне критике, која може бити протумачена као последица међувршњачких неслагања. Коментари вршњака у виду похвала допринели су јачању самопоуздања, мотивације и осећаја задовољства у раду. Ове индивидуалне промене су повезане с интеракцијом у групи, јер да би до њих дошло, неопходно је подстицати поверење у групи и вршњачку сарадњу, засновану на равноправности, разумевању и прихватању различитости.

Афективни фактори као трећа компонента индивидуалног развоја провлачили су се и кроз разговор о вршњачким односима пре пројекта и кроз полемику о односу према критици. Ипак, до изражаја су дошли у дискусији о осећањима на сцени, раду на фигурама и процесу уживљавања у лик. Страх од јавног наступа је био доминантан, а вежбе из фазе аматерског прелудијума највише су допринеле телесној и духовној опуштености, која је предуслов за изражавање емоција и реакција на сцени. Афективне компоненте су такође уско повезане са интеракцијом у групи, у којој се подстичу осећај вере у себе, поверење у другаре из глумачког тима и симетрична и комплементарна подршка.

Спроведено истраживање је показало да је супрадисциплинарна сарадња између театрологије, педагогије и глотодидактике допринела креирању контекста активног сарадничког учења које је утицало на друштвени и индивидуални развој. Примена елемената кооперативног учења у позоришно-педагошком раду допринела је успостављању хуманистички оријентисане вршњачке интеракције, развоју личности ученика и промени модела понашања, чиме су потврђене тезе теорије социјалне међузависности. Концепти позоришне педагогије погодни су за неговање друштвено

прихватљивих стилова понашања, поверења у појединца и његове потенцијале, отворености у односима с другима и алтруизма. На тај начин се повећава свест ученика о значају демократичности у образовању, у смислу равноправних вршњачких односа и једнаких права на образовање без обзира на индивидуалне разлике.

Литература

- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Essen: Oldib Verlag Oliver Bidlo.
- Bošnjak, M. (2015). *Primena istraživačke metode u realizaciji fizičkih sadržaja u nastavi prirode i društva* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS (123456789/1695)
- Czerny, G. (2010). *Theater-SAFARI, Praxismodelle für die Grundschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Jahnke, M. (2008). Hilfe, ein Theaterpädagoge. In E. Christ (Eds.), *Schule und Theater – eine Symbiose* (pp. 16-31). Stuttgart: Donaueschinger Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2013). Cooperative Learning and Nonacademic Outcomes of Schooling: The Other Side of the Report Card. In J. Peterson, A. Digby (Eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning: Theories, Models and Strategies* (pp. 81-151). New York: Routledge.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken. Weinheim*. Basel: Beltz Verlag.
- Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 264-283.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.
- Petrović Jilih, M. (2016). *Svi smo bili tekst: Sadašnje stanje u institucionalizovanoj nastavi književnosti u Srbiji*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2020). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 104/2020.
- Stamenković, I. (2015). Dramska umetnost i obrazovanje: različiti pravci i pristupi u primeni dramskih i/ili pozorišnih tehnika. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 809-822.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Примљено: 15. 01. 2021.

Коригована верзија примљена: 08. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 10. 04. 2021.

The Contribution of Theatre Pedagogy to the Social and Individual Development of Students in Teaching German as a Foreign Language

Marija Nijemčević Perović

Department of German Language and Literature, Faculty of Philology and Arts,
University of Kragujevac, Kragujevac, Serbia

Abstract

The aim of the research presented in this paper was to study the contribution of theatre pedagogy to the social and individual development of students in the teaching of German as a foreign language. The target group included respondents of majority Serbian nationality and minority ethnic Roma. Semi-structured group discussions were used as an interactive data collection technique in qualitative research. The results suggest that directed theatre pedagogy activities contribute to a reduction in the level of social distance in an ethnically heterogeneous group, and that intergroup contacts in this type of activity stimulate peer interaction and a sense of unity regardless of individual differences. Social development has also affected individual development on three levels: conative, cognitive and affective. In view of the fact that supradisciplinary collaboration between teatrology, pedagogy and language teaching methodology is conducive to the creation of a context of active collaborative learning, the concepts of theatre pedagogy should be integrated into curricular and/or extracurricular activities. In this way, students from deprived groups and from the majority population would be motivated to enrich intergroup relationships in the system of formal education with their talents and abilities, which is a precondition for developing intercultural education and awareness of its importance.

Keywords: *theatre pedagogy, German as a foreign language, social development, individual development, ethnic diversity.*

Вклад театральной педагогики в социальное и индивидуальное развитие учеников при преподавании немецкого языка как иностранного

Мария Ниёмчевич Перович

Кафедра немецкого языка и литературы, Филологическо-художественный факультет, Крагуевацкий университет, Крагуевац, Сербия

Резюме *Целью данного исследования было изучение вклада театральной педагогики в социальное и индивидуальное развитие учеников при обучении немецкому языку как иностранному. Целевая группа состояла из респондентов сербского большинства и меньшинства рома. Полуструктурированное групповое обсуждение использовалось в качестве интерактивного метода сбора данных в качественных исследованиях. Результаты показали, что направленная театрально-педагогическая деятельность способствует снижению уровня социальной дистанции в этнически неоднородной группе и что межгрупповые контакты в такой работе поощряют взаимодействие между сверстниками и укрепляют чувство общности независимо от индивидуальных различий. Социальное развитие влияет на индивидуальное развитие на трех уровнях: конативном, когнитивном и аффективном. Учитывая, что наддисциплинарное сотрудничество между театрологией, педагогикой и глоттодидактикой способствует созданию контекста для активного совместного обучения, концепции театральной педагогики следует интегрировать в учебную и/или внеклассную деятельность. Таким образом, учащиеся из обеих групп будут заинтересованы в обогащении межгрупповых отношений в системе формального образования своими способностями и талантами, что является условием для развития межкультурного образования и осознания его важности.*

Ключевые слова: *театральная педагогика, немецкий как иностранный, социальное развитие, индивидуальное развитие, этническое разнообразие.*

Функционалност електронских интерактивних платформи у онлајн настави¹

Александар Новаковић²

Департман за србистику, Филозофски факултет,
Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Апстракт Циљ овога рада је сагледавање функционалности три електронске интерактивне платформе за креирање виртуелног окружења у онлајн настави – Hangouts Meet, Zoom и Microsoft Teams. Реч је о платформама које почињу да се масовно користе током пандемије изазване појавом и ширењем вируса 2019-нСoV. Прећедом и поређењем интерактивних функција и могућности, као и на основу зајачања насталих при њиховој паралелној примени током прелећног семестра академске 2019/2020. године на Дејаршману за србистику Филозофској факултету у Нишу, аутор овога рада је утврдио да се платформе додварају на плану општих карактеристика, док се разлике усјављају на подручју интерактивних функција које наставници и ученици могу користити. Узимајући у обзир овај семенит анализе, закључује се да електронске интерактивне платформе Zoom и Microsoft Teams представљају прилагодјенија средства за реализацију онлајн наставе од Гуловој (Hangouts Meet, зато што омогућавају: дељење екрана и праћење текстуалне комуникације, директно дељење звука путем звучне картице, коришћење изабране фојорафије ради стварања одговарајуће наставног окружења, текстуалну комуникацију с једним или више учесника наставног процеса, специјално формирање текста поруке, размену наставних материјала у реалном времену и током трајања позива, спровођење крајњих анкети из самој програма, као и снимање свакој појединачној часа. Међушим, у раду је показано како се функционалност свих анализираних платформи може повећати коришћењем једносавних додатака и онлајн алати. Захваљујући дејалном прећеду свих интерактивних функција, у раду се дају методичке импликације ради њиховој сврсисходнијој коришћења у онлајн настави.

Кључне речи: електронске интерактивне платформе, онлајн настава, Meet, Zoom, Microsoft Teams.

1 Рад је написан у оквиру интерног пројекта Филозофског факултета у Нишу Српски језик некад и сад: линивистичка истраживања (бр. пројекта 360/1-16-10-01).

2 aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

Увод

Историја цивилизације сведочи да развој технике и технологије за собом повлачи промене у читавој друштвеној заједници и начинима њеног функционисања. Читаву људску заједницу карактеришу стални напори у циљу унапређења коришћењих алата, материјала, технике и технологије. Изуми попут парне машине, машинских оруђа и телеграфа увек су изнова показивали да људско друштво тежи сопственом технолошком усавршавању. Међутим, промене такве врсте никада нису биле брзе, ни једноставне. Често је морало да прође више година и деценија од њиховог проналаска до масовне употребе. Тако се ни изуми у двадесетом и двадесет првом веку ни по чему не разликују од свих претходних. Узмимо као пример савремене персоналне рачунаре. Иако су настали у XX веку, процес њиховог прихватања још увек траје. Појављују се спорадична мишљења о њиховој функционалности и о стварној потреби за њима (енг. *digital divide*) – од апсолутног прихватања до изричитог негирања (NTIA, 1999). Међутим, природно и убрзано кретање цивилизације ка новим, прогресивним и још увек непознатим друштвима наметнуло нам је широку примену рачунара без нашег претходног пристанка. То је посебно дошло до изражаја током пандемије изазване вирусом 2019-нCoV. Хтели ми то или не, без обзира којом се делатношћу бавили, били смо принуђени да останемо код својих кућа и своје професионалне обавезе извршавамо помоћу рачунара, због чега многи сматрају да човечанство више неће бити у прилици да се одупре њиховом утицају, те да се слободно може говорити о новој друштвеној (и индустријској) револуцији (Ђегић, Ševa i Jošić, 2020).

Образовање је највише погођено новонасталом ситуацијом, али је такође постало показатељ потребе за имплементацијом рачунара и њиховим прихватањем. Наиме, захваљујући рачунарима настава се у Републици Србији реализовало готово несметано. Прелазак са традиционалног начина на онлајн вид подучавања био је брз – преко ноћи су наставници били принуђени да се прилагоде новим околностима, без обзира на то да ли су пре појаве пандемије заговарали примену рачунара и мобилних телефона или су се њој оштро противили. Наставници који су имали предзнања о примени рачунара у настави релативно су се лако снашли у новим околностима, док је, нажалост, много теже било оним наставницима, *дигиталним досељеницима* (Prensky, 2001), који нису желели да прихвате функционалност рачунара и мобилних телефона у настави, верујући да савремене информационо-комуникационе технологије не могу помоћи у постизању бољих наставних резултата. С обзиром на чињеницу да је део основних, средњих школа и универзитета наставу реализовао путем интернета, као и да је поменути прелаз био изузетно брз, у пракси се почела да се користе различита решења за извођење овог вида наставе. Другим речима, у тренуцима успостављања ванредног стања услед пандемије изазване појавом и ширењем вируса 2019-нCoV, наставници су се одлучили за коришћење различитих електронских интерактивних платформи познатих софтверских компанија, међу којима су се четири посебно истакле: *Google Hangouts Meet*, *Microsoft Teams* и *Zoom* (ради успостављања видео-часа), односно *Google Classroom* (ради дељења наставних материјала). Пракса показује да су одлуке о избору одређене

електронске интерактивне платформе донете захваљујући препоруци Министарства просвете, науке и технолошког развоја од 16. марта 2020. године (Ostvarivanje obrazovno-vaspitanog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola – Preporuka, 2020: 4), односно наставника информатике у основним и средњим школама и запослених у рачунарским центрима на факултетима. Како ниједна од три поменуте платформе није првенствено намењена коришћењу у настави, већ за организацију било ког онлајн састанка, веома је важно сагледати њихове реалне могућности за успешну реализацију наставе, јер свака показује добре или лоше стране тек кад почне да се користи у наставне сврхе. Зато је циљ овог рада сагледавање њихове функционалности у настави на основу поређења интегрисаних могућности и на основу запажања аутора, који их је паралелно примењивао у настави на Департману за србистику Филозофског факултета у Нишу током пролећног семестра академске 2019/2020. године, како бисмо стручној јавности понудили помоћ при избору одговарајуће електронске интерактивне платформе. У раду су коришћене метода опсервације и метода компарације. Наш основни задатак је да упоредимо функције платформи у основној (бесплатној) верзији ради доношења закључка о томе која је од три поменуте најфункционалнија у настави. Такође, у раду ће бити представљени и корисни алати (и додаци платформама) којима се повећава њихова делотворност.

Рад се састоји из седам целина. Након уводних разматрања, у другој целини су представљена теоријска полазишта рада. У трећој целини дат је преглед досадашњих истраживања, док се у четвртој сагледавају добре и лоше стране електронских интерактивних платформи. У петој целини је спроведена дискусија, а у шестој су представљени алати и софтвери за повећање њихове функционалности. У седмој целини изведени су најважнији закључци.

Теоријска полазишта рада

Дигиталне технологије представљају један од кључних фактора за развој образовања у XXI веку, чија имплементација у наставни процес претпоставља развијање потенцијала ученика у већој мери него што се очекује без њихове примене. Требало би да омогуће наставнику да организацијом нових и другачијих облика учења повећа ниво квалитета образовања. *Стратегијом развоја високог образовања у Србији до 2020. године* предвиђа се повећана примена дигиталних технологија у настави и подржавање „већег коришћења методологије и технологије е-учења као допуне традиционалном учењу“ (Strategija razvoja visokog obrazovanja u Srbiji, 2012: 8). Другим речима, под дигиталним технологијама подразумева се скуп технолошких алата и ресурса за комуникацију, стварање, дистрибуирање, чување и управљање информацијама. Гради се употребом рачунарских и мобилних система с фокусом на остваривање постављених наставних циљева (El-Hussein & Cronje, 2010) и усмерена је ка превазилажењу недостатака традиционалне наставе и постизање образовних исхода (Dumančić, 2017; Vujović & Ristić 2015).

У XXI веку дигитално окружење представља свеprisутни контекст, односно део живота данашњег детета. Са својим компјутерским и мобилним софтверима „наши ученици имају приступ новим ресурсима и стичу знања изван традиционалних школских структура и праксе“ (Vukanović, 2017: 103). Ученици данашњице, захваљујући употреби информационо-комуникационих технологија, постају мање зависни од традиционалних образовних институција, а учење у дигиталном окружењу добија све више простора у савременој настави. Учење у таквом окружењу поставља пред наставнике важан изазов – студиозно осмишљавање наставног рада који ће ученицима омогућити ефективно учење, поседовање дигиталних компетенција, али и доступност опреме, програма и дигиталних наставних материјала (Ristić i Mandić, 2017: 1045). Учење би требало да буде такво да стимулише рад, да побуђује истраживачки дух ученика, користећи све предности које рад у дигиталном окружењу подразумева: прилагођен приступ учењу, учење на било ком месту и у било које време, смањење трошкова (Dumančić, 2017: 126), индивидуализацију наставе (Ristić i Mandić, 2017), једноставно проналажење информација, коришћење интересантних приступа и додатну мотивацију ученика (Hockly, 2012; Keengwe & Bhargava, 2014; Khan, 2005).

Важан сегмент рада у дигиталном окружењу подразумева креирање и коришћење виртуелних учионица и платформи за умрежавање ученика и наставника. Под виртуелном учионицом подразумева се „простор за учење помоћу рачунарских система“ (Hiltz, 1986: 95), односно „наставно окружење лоцирано у компјутерски генерисаним и комуникацијски подржаним системима“ (Stojanović, Ilić, & Mihajlović 2012: 150). Ова врста учионице није саграђена и конкретизована, већ је чине сложени алгоритми који омогућавају наставни рад путем интернета и уз употребу већег броја корисних алата – видео и аудио комуникацију у реалном времену, размену дигиталног материјала, текстуалну комуникацију између наставника и ученика, коришћење електронске табле, употребу мултимедијалних садржаја као помоћних средстава (Kovačević, 2008: 509-510). Пажња се усмерава ка сарадњи и комуникацији, а интерактивна природа рада у виртуелној учионици даје многе предности и у односу на праву учионицу. Управо у таквом окружењу, где се помоћу различитих алата и апликација успоставља сарадња, настава добија потпуно нову димензију, а њена успешност и функционалност бивају условљене интегрисаним софтверским могућностима и дидактичко-методичком прилагођеношћу условима наставног рада. Међутим, рад у виртуелном окружењу представља уједно и велики изазов за наставнике. Поставља се питање начина на који треба мотивисати ученике да активно учествују у наставном процесу. Управо ово питање Филчер и Милер (Filcher & Miller, 2000) истичу као најважније када говоре о онлајн настави. Уз ово питање, наставници се свакодневно сусрећу и с питањима: 1) важности визуелног контакта и невербалне комуникације између наставника и ученика у ситуацијама када ученици не желе да укључе камеру; 2) праћења стварног присуства ученика, јер пракса показује да има ученика који су само „на мрежи“, али не и поред рачунара, као и 3) смањене мотивације за присуство синхроним предавању које се снима. Како би успешно одговорили изазову, од наставника се очекује да припреми сваки појединачни

час, поставља питања, обезбеђује коментаре и навикава ученике да одговарају својим вршњацима на изјаве или објаве, јер само тако може ученике приволети да учествују у онлајн настави и проверити њихово стварно присуство часу (Beattie & Thiele, 2016; Bliss & Lawrence, 2009; Crawford & MacLeod, 1990; Mulryan-Kyne, 2010; Schultz, 2009). Како у XXI веку постоји велики број платформи и онлајн софтвера за креирање виртуелних учионица, у наредном поглављу ћемо се осврнути на досадашња истраживања која су спроведена у вези с њиховом корисношћу у настави.

Претходна истраживања у вези с функционалношћу платформи

У последњих пет година на англоамеричком тлу настало је више радова у којима се аутори баве функционалношћу електронских интерактивних платформи у настави (енглеског) језика. Дауд (Daud, 2016) примећује да *Google Hangouts*, претеча *Hangouts Meeta*, представља алтернативну апликацију за онлајн учење енглеског језика, која омогућава креирање виртуелне учионице, сматрајући је далеко ефикаснијом од тада популарног Скајпа (енг. *Skype*) и Јахуовог месенџера (енг. *Yahoo Messenger*). Аутор истиче могућност реализације наставе у ванредним околностима (какве су природне катастрофе), у којима није могуће подучавати у традиционалним учионицама. У вези с тим, Бредли и Ломика (Bradley & Lomicka, 2000) су раније приметили да измештање учионице у виртуелни простор може позитивно утицати на смањење страха код ученика и на повећање делотворности. Ландер (Lander, 2013) као добру страну тадашњег *Hangoutsa* види могућност дељења садржаја (енг. *On Air*) путем Јутјуба (енг. *Youtube*) и Гугл+ (енг. *Google+*), у циљу организовања *јавној* догађаја. Басилаја и сар. (Basilaia, Dgebuadze, Kantaria, & Chokhonelidze, 2020) су током пандемије вируса корона спровели истраживање у вези с коришћењем Гугловог пакета за образовање (енг. *Google Gsuit for Education*) на високошколским установама у Грузији, показујући његову делотворност и функционалност у пракси, с обзиром на то да омогућава укључивање више студената истовремено путем аудио или видео везе на рачунарима и мобилним телефонима.

Истраживачи су поред *Hangouts Meeta* препознали значај електронске интерактивне платформе *Microsoft Teams* током пандемије вируса корона, сматрајући је често најкомплетнијим решењем за наставу, с обзиром на то да омогућава аудио и видео контакт с ученицима, коришћење табле, дељење материјала током часа, као и превођење порука (Mike, 2020). Мартин и Тап (Martin & Tapp, 2019) као добру страну ове електронске интерактивне платформе истичу могућност поделе ученика у групе (тимове) и директну комуникацију с њима. Паралелно са развојем *Microsoft Teamsa* развијала се још једна електронска интерактивна платформа за онлајн комуникацију – *Zoom*. Мекој (McCoу, 2015) је пре више од пет година писала о могућој употреби ове платформе у образовању, истичући њене могућности и једноставност коришћења. Међутим, од тада па до данас нема доступних радова у којима су се аутори бавили функционалношћу ове електронске интерактивне платформе у настави.

На српском језичком тлу нема довољно радова у којима се аутори баве проучавањем функционалности електронских интерактивних платформи у настави.

Најновије истраживање у вези с њиховом применом током пандемије изазване вирусом 2019-nCoV спровели су Новаковић и Божић, који су анализирали ставове студената српског језика и књижевности према две Гуглове електронске платформе – *Google Hangouts Meet* и *Google Classroom* (Novaković i Božić, 2020). Резултати истраживања су показали да су обе платформе функционалне у настави и да имају низ позитивних особина: интерактивност, једноставност, могућност успостављања директног контакта, као и текстуалне комуникације, односно низ негативних особина: микрофонија, застајкивања, појава шума. Међутим, Новаковић и Божић примећују да студенти преферирају *Hangouts Meet*, платформу која обезбеђује успостављање видео-контакта с предметним професором или асистентом (Novaković i Božić, 2020). У вези с коришћењем платформи *Microsoft Teams* и *Zoom* аутор овога рада није дошао ни до једног научног или стручног рада у коме се разматра њихова функционалност; на интернету се могу пронаћи једино различите верзије упутстава за њихову примену у настави. Зато ћемо у наредном поглављу настојати да предочимо упоредну анализу све три поменуте електронске интерактивне платформе, у намери да дамо одговор на питање: *Која од три електронске интерактивне платформе (Google Hangouts Meet, Microsoft Teams, Zoom) може бити најфункционалнија у настави захваљујући својим имплементационим могућностима?*

Компаративни приступ анализи функционалности електронским интерактивним платформама

Како до сада нису доступне информације о компаративном приступу анализи функционалности три најкоришћеније електронске интерактивне платформе – *Google Hangouts Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, у овом поглављу ћемо покушати да дамо одговор на горе постављено питање која од њих може бити најфункционалнија у односу на интегрисане могућности. Паралелно ћемо сагледати основне карактеристике свих трију платформи, али и посебну пажњу усмерити на број и функцију унапред програмираних системских алата. Иако је на први поглед реч о идентичним платформама за реализацију „часа уживо“, интегрисани системски алати предодређују ниво њихове функционалности на самом часу. Из тог разлога ћемо најпре сагледати њихове опште карактеристике, под којима подразумевамо хардверске и софтверске захтеве за покретање на рачунарима и мобилним телефонима, а затим и интегрисане функције, које омогућавају њихову имплементацију у наставни процес. Од броја и квалитета интегрисаних функција зависи и успешност наставника на часу, могућности избора метода, техника, осмишљавања задатака и обезбеђивања интеракције ученика. Водећи се постулатима хуманистичке концепције образовања (Mitrović i Radulović, 2011), поставља се природно и логично питање колико су опште карактеристике и интегрисане функције ових платформи флексибилне и у којој мери омогућавају праћење и одговарање на потребе индивидуалних ученика и групе у целини.

Опште карактеристике електронских интерактивних платформи

Све три анализирани електронске интерактивне платформе намењене су успостављању видео-позива са члановима тима, односно ученицима. Парк и Ким (Park & Kim, 2020) су показали постојање позитивне корелације између платформи за комуникацију и укључености и задовољства ученика/студената. „Коришћењем овог облика е-учења може се подстицати дијалог у настави, наставници могу да отворе простор за развијање дискусије у реалном времену, чиме се код ученика ствара осећај веће укључености у наставу“ (Nikolić, 2020: 42). Примарно нису креиране само ради коришћења у настави, већ за реализацију било ког онлајн састанка. Таква њихова природа предодредила је употребу сличних софтверских решења и хардверских захтева ради несметаног коришћења.

Покретање платформи

Све три платформе могу се покренути на постојећим оперативним системима рачунара и мобилних телефона (*Windows, Mac, Android, iOS*), те уколико их наставници и ученици поседују, нема (већих) препрека да се имплементирају у наставни процес. Разлика међу овим програмима успоставља се у начину на који се покрећу. Наиме, док се *Hangouts Meet* и *Microsoft Teams* могу покренути директно из претраживача, *Zoom* се покреће помоћу програма који захтева претходну инсталацију. У том погледу, поменуте две електронске платформе свакако јесу једноставније за коришћење, јер не постоји додатни корак који се састоји у инсталацији потребног програма. Такође, могу се покренути у било ком претраживачу (*Chrome, Opera, Mozilla Firefox, Edge*), при чему је њихова употреба у пракси показала да најбоље функционишу у претраживачима *Google Chrome* и *Opera*. Ради њиховог коришћења на мобилним телефонима, компаније које су развиле електронске интерактивне платформе обезбедиле су посебне инсталације чије успостављање захтева предузимање два једноставна корака – проналажење у Гугл-плеј (енг. *Google Play*) или ИОС (енг. *iOS*) продавници и једноставну инсталацију избором одговарајуће опције.

Кориснички налози и овлашћења

Ради коришћења платформи потребно је направити корисничке налоге помоћу постојеће имејл адресе, а сама процедура се не разликује од платформе до платформе. Велика разлика успоставља се на пољу тарифирања за коришћење платформи, јер се у зависности од врсте корисничког налога (основни, средњи, напредни) примењују различите могућности и овлашћења која се дају крајњем кориснику (у овом случају наставницима и ученицима). Све три електронске интерактивне платформе имају основне пакете који нуде различита овлашћења. У вези с реализацијом наставе најважније су постојање могућности успостављања видео-позива и учешће веће групе ученика, што су два важна предуслова за њихово коришћење у наставном

процесу. Међутим, за разлику од *Hangouts Meeta* и *Microsoft Teamsa*, који омогућавају неограничено трајање часа са групом ученика, *Zoom* не дозвољава да час групе ученика траје дуже од четрдесет минута. Основна верзија *Hangouts Meeta* подржава реализацију часа са највише сто учесника, што би практично значило да се у тренутку реализације часа могу истовремено у виртуелној учионици наћи наставник и још деведесет и деветоро ученика, што је сасвим довољно за услове рада у школама и на неким факултетима. Од почетка фебруара 2020. године велики број платформи за учење је постао бесплатан за коришћење свим школама и њиховим ученицима (UNESCO, 2020). Компанија Мајкрософт (енг. *Microsoft*) је заинтересованим школама и факултетима омогућила бесплатан приступ пуној верзији *Teamsa*. Поређењем цена на месечном нивоу за пакете са додатним функцијама (већи број учесника у конференцијском позиву, дуже време трајања састанка, могућност онлајн стримовања састанака, могући број састанака, дозвољени број учесника у једном позиву...) може се закључити да најбоље тарифе има компанија *Google* – за осам долара месечно може се користити средњи пакет, док *Zoom* има знатно више цене – најмање сто педесет долара месечно за свој средњи (професионални) пакет, при чему подразумева све оне могућности и функције које Гугл (енг. *Google*) сврстава у основне. Имајући у виду наведено, у случајевима када група не прелази сто или двеста педесет учесника, а ради економичне употребе расположивих финансијских средстава образовних институција, *Hangouts Meet* се наметнуо као одлично решење. Међутим, ако број учесника прелази наведени број, *Microsoft Teams* и *Zoom* представљају једина решења у реализацији наставе.

Функције електронских интерактивних платформи

Функције позива

Анализиране апликације су, према својим интегрисаним функцијама, намењене успостављању аудио и/или визуелне комуникације између организатора (у овом случају наставника) и чланова тима (у овом случају ученика), што „им доноси интеракцију с ученицима и повратну информацију (енг. *feedback*) у реалном времену“, као и примену концепта тзв. „изокренуте учионице“, под којим се подразумева „изокретање наопачке неких елемената традиционалне наставе као што су предавања, домаћи задаци и слично“ (Stevanović, 2020: 186). Такође, једна од могућности коју поседују све три платформе јесте и дељење екрана организатора или ученика, што представља врло корисну функцију која омогућава успостављање принципа очигледности кроз представљање мултимедијалних презентација или „школске табле“ (о чијим могућностима ћемо нешто више рећи у другом делу рада када будемо говорили о корисним софтверима у онлајн настави којима се побољшава функционалност ових трију платформи). „Показало се да наставни садржај представљен кроз интерактивне визуелне медије чини процес учења динамичнијим и занимљивијим, повећавајући мотивацију ученика за укључење у процес учења као активних учесника“ (Vučetić,

Vasojević i Kirin, 2020: 348). Велики недостатак платформе *Hangouts Meet* је тај што не дозвољава истовремено дељење екрана (с презентацијом) и праћење текстуалних порука ученика, што као последицу има смањење интеракције између наставника и ученика. Ову могућност пружају остале анализирани електронске интерактивне платформе. Затим, једино електронска интерактивна платформа *Zoom* има могућност дељења звучних записа кроз рачунарску аудио-картицу, док *Hangouts Meet* и *Microsoft Teams* то чине путем интегрисаног микрофона, због чега долази до појаве нежељених шумава приликом репродукције аудио и видео материјала. Коришћењем претраживача *Google Chrome* може се активирати директно дељење аудио и видео материјала помоћу функције *Cast*, чиме се додаје још једна корисна функција *Meetu*. Наиме, аудио-визуелни садржаји у настави подстичу заинтересованост ученика и доприносе трајнијем памћењу наученог, ефикаснијој примени усвојених знања и обезбеђују развој креативних потенцијала и критичког мишљења и самоиницијативе за учење. Електронске интерактивне платформе имају интегрисане беле табле које наставници могу користити током часа ради презентовања свога рада, јер ће „наставни садржај презентован на овај начин бити трајно меморисан и ефикасније примењиван у будућности, пружајући боље функционално знање ученицима (Maksimović i Osmanović, 2018). Но, проблематично је то што не постоји могућност праћења табли свих ученика у реалном времену, осим ако ученици један по један не „поделе екран“ с одељењем, што је, признаћемо, веома неекономично на самом часу. Реч је о великом недостатку платформе, јер „на електронској настави наставник не може да створи праву слику о нивоу учешћа ученика на часу, као ни увид у то да ли ученик јасно разуме пређено градиво (Stjepanović, 2020: 188). Сви часови се помоћу ових платформи могу врло једноставно заказати коришћењем интегрисаног алата Календар, како би се омогућило једноставно сналажење ученика и њихово придруживање часовима. Важан сегмент функционалности трију електронских платформи свакако је могућност прилагођавања окружења учесника у наставном процесу, при чему *Hangouts Meet* поседује функцију замућења, док *Microsoft Teams* и *Zoom* подразумевају и коришћење изабране фотографије (учионице, амфитеатра...). Поредети све три платформе, једино *Zoom* дозвољава снимање часа у свом основном пакету. *Microsoft Teams* има ову корисну функцију у пакету који је образовним установама дат на коришћење током пандемије, али је не поседује у свом основном пакету. Важно је поменути да се снимање часа у настави може манифестовати на два начина. С једне стране, представља корисну могућност електронских интерактивних платформи којом се директно утиче на подизање квалитета онлајн наставе кроз дељење видео-записа одржаних часова (посебно међу ученицима који су оправдано изостали с наставе) или поновно прегледање/преслушавање обрађених садржаја. Ристић и Мандић истичу да се претходно снимљен видео-материјал може искористити за извођење наставних лекција и приказивање визуелно оријентисаног садржаја (Ristić i Mandić, 2017). С друге стране, пракса показује да често снимање часа може имати супротан ефекат који се огледа у смањењу активног присуства и у смањењу интеракције између учесника наставног процеса.

Функције текстуалне размене порука

Ристић и Мандић сматрају да онлајн учење може бити подједнако успешно као и традиционална настава уколико се користе одговарајући наставни методи и технологије, уколико постоји интеракција између ученика и уколико ученици од наставника благовремено добијају одговоре на питања и недоумице у вези с градивом (Ristić i Mandić, 2017). Како би се остварила тешња комуникација између ученика и наставника, као веома корисна функција наметнула се функција текстуалне размене порука. Пракса показује да се ова функција може искористити за обавештења о актуелним изменама у плану рада, благовремено саопштавање резултата, слање порука, дистрибуцију, примање урађених и доставу оцењених домаћих задатака и друге усмерене комуникације наставника с једним или више ученика, и организацију групног рада ученика (Vučetić, Vasojević i Kirin, 2020: 350). Међу анализираним платформама, у погледу могућности успостављања текстуалне комуникације нема много разлика. Све три омогућавају комуникације порукама током аудио или видео састанка, с тим што се у *Microsoft Teamsu* и *Zoomu* поруке могу размењивати и пре и после часа/састанка, а може се и одговорати на тачно одређену поруку. Ове две платформе односе превагу над *Hangouts Meetom* захваљујући могућности да се свака порука обликује према жељи (врста слова, посебно форматирање текста, додавање веза), односно упуту тачно одређеном ученику у одељењу. Предност ове интегрисане функције јесте у томе што целокупни размењени садржај остаје трајно запамћен, те ученици имају могућност виšekратне употребе наставних материјала. Такође, пракса показује да наставници међусобно више него икада размењују своја искуства (Stjepanović, 2020: 186), што текстуална размена порука и те како омогућава. Поред визуелног уређења текста поруке, обе електронске платформе нуде могућност интеграције популарних емотикона и дељења реакције задовољства или незадовољства у вези са садржајем излагања, што *Hangouts Meet* дозвољава тек с инсталацијом посебних додатака претраживачу. Такође, могућност да се путем чета пошаље одређена датотека ученику/ученицима још једна је функција коју *Hangouts Meet* не поседује, већ се очекује да наставник поред *Meeta* користи и Гугл учионице (енг. *Googl Classroom*) (или имејл налог (енг. *email account*)). У вези с тим је и могућност стварања посебних група током часа (енг. *Breakout Rooms*), што је веома корисно наставницима који имају потребу да користе групни облик рада или онима који имају потребу да раде „с мање успешним ученицима на приватном разговору и пруже им додатну подршку која им је потребна док остатак одељења независно и самостално ради на задатку“ (Stjepanović, 2020: 186). Такође, поменути приступ раду би добродошао интровертним и повученим ученицима који се у новим околностима могу осећати самоувереније. Употреба ове интегрисане функције представља подршку настави да раскине своје везе с оном која је „хегемонистичка, подешена према просеку, затворена и такмичарска“ (Mitrović i Radulović, 2014: 147). С друге стране, *Meet* у свом основном пакету има могућност аутоматског транскрибовања изговорених речи током часа; пошто се може користити само на енглеском језику, ова опција може бити функционална наставницима енглеског језика. Захваљујући великом броју софтвера у власништву компанија Мајкрософт (енг. *Microsoft*) и Гугл (енг. *Google*) постоји велики

број додатних алата (*OneNote*, *Class Notebook*, *Excel* итд.) који се могу користити на све три електронске интерактивне платформе током реализације часа. Оно по чему је *Zoom* функционалнији од својих конкурената свакако јесте могућност организовања гласања коришћењем алата Анкета (енг. *Poll*), путем које се у реалном времену добијају ученички одговори на одређено питање. Ова функција омогућава динамичнију наставу, а сам наставни процес чини атрактивнијим и функционалнијим. Ову могућност дају и *Hangouts Meet*, односно *Teams*, али коришћењем екстерних онлајн програма, какви су *Google Forms* и *Microsoft Forms*, уз додатне кораке који подразумевају прелазак с прозора на прозор.

Функције безбедности

У погледу заштите и сигурности (личних података) ученика и наставника све три платформе имају мање-више идентичне функције, које подразумевају функције против злоупотребе – домаћин може искључити микрофоне или одстранити учеснике који ометају састанак/час. Такође, како би се приступило одређеној учионици, наставник помоћу интегрисаних алата мора послати позиве својим ученицима. Притом, *Hangouts Meet* и *Zoom* имају могућност ручног одбијања или прихватања нових приступа, док *Microsoft Teams* функционише по нешто другачијем принципу и нема могућности приступа без претходно добијеног позивног писма. Док *Zoom* у свом основном пакету нуди могућност прављења „соба за чекање“, *Hangouts Meet* и *Microsoft Teams* немају такву врло корисну функцију. Од свих основних пакета, једино компанија *Google* даје могућност двофакторске аутентификације приликом уласка у учионицу, због чега је безбедност самог наставника и ученика подигнута на виши ниво. Наравно, сваки виши пакет анализираних електронских интерактивних платформи нуди много напредних могућности за заштиту приватности свих учесника наставног процеса. Међутим, *Zoom* и *Microsoft Teams* у својим основним пакетима омогућавају да ученици контролишу наставников уређај путем интегрисане опције *Remote control*. Наравно, ради заштите наставника и свих учесника у наставном процесу ова могућност није предефинисана, већ је наставник мора укључити.

Дискусија у вези са спроведеним анализама електронских интерактивних платформи

Анализа рада у трима електронским интерактивним платформама за успостављање виртуелних учионица показала је да међу њима постоје разлике у погледу функционалности коју имају на самим часовима. С обзиром на чињеницу да виртуелне платформе представљају окружење за учење и подучавање конструисано путем софтвера (Hiltz, 1995: 185), разлике међу њима последица су примене различитих алгоритама. Успостављају се не на плану општих карактеристика, по којима су платформе сличне, већ на плану интегрисаних функција (Графикон 1), које „могу олакшати процес активног учења кроз подстицање пажње, радозналости и интересовања“ (Young & Hyunjo, 2020: 205).

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ	HANGOUTS MEET	ZOOM	MICROSOFT TEAMS
Функционише на свим оперативним системима			
Функционише на свим уређајима			
Покретање из претраживача			
Доступан софтвер за мобилне уређаје			
Једноставна пријава на систем			
Платформа има основни (бесплатни) пакет			
Неограничено трајање часа у основном пакету		40 минута	
Број учесника може бити до 100			
Повољна цена виших пакета			
ФУНКЦИЈЕ/МОГУЋНОСТИ	HANGOUTS MEET	ZOOM	MICROSOFT TEAMS
Аудио-позив			
Видео-позив			
Дељење екрана			
Дељење екрана + праћење текстуалне комуникације			
Дељење звука путем микрофона			
Дељење звука путем звучне картице			
Коришћење табле			
Праћење рада ученика на табли у реалном времену			
Заказивање часова за читаво полугодиште или семестар			
Замућење позадине током видео позива			
Коришћење изабране фотографије ради успостављања позадине			
Снимање часа			
Текстуална комуникација између учесника			
Текстуална комуникација пре и после часа			
Текстуални одговор на тачно одређену поруку			
Форматирање текста поруке			
Избор одређеног примаоца			
Коришћење емотикона			
Могућност јављања за реч			

Слање датотеке током часа			
Креирање посебних група током једног часа			
Транскрипција разговора на енглеском језику			
Транскрипција разговора на српском језику			
Могућност спровођења <i>анкеџе</i> у самом разговору			
Искључивање микрофона ученицима			
Одстрањивање непристојних ученика из часа			
Контрола приступа нових чланова тима			
Контрола наставниковог уређаја од стране ученика			
Легенда	Не поседује	Делимично поседује	Поседује

Графикон 1. Основне карактеристике и интегрисане функције анализираних електронских интерактивних плајформи у својим основним верзијама

Све три анализирание платформе поседују идентичне основне карактеристике – функционишу на свим оперативним системима и уређајима, једноставне су за коришћење и пружају могућност успостављања везе с великим бројем учесника, често и већим него што то реалне потребе рада у школској учионици захтевају. Изузетак би могла да буде платформа *Zoom* која у свом основном пакету ограничава трајање позива на 40 минута (са могућношћу поновног успостављања везе), што није довољно за одржавање целог школског часа. Ипак, много значајније разлике успостављају се на подручју расположивих функција које платформе обезбеђују својим корисницима – наставницима и ученицима. Све функције се могу поделити на три велике групе: функције позива, функције текстуалне размене порука и функције безбедности.

Поређењем електронских интерактивних платформи примећује се да платформа *Zoom*, захваљујући својим интегрисаним функцијама, односи превагу у односу на друге две платформе. Ова платформа поседује највећи број корисних функција (употребљивих у настави) како би се настава из традиционалне трансмисивне транспоновала у савремену стваралачку. Не узимајући у обзир немогућност истовремене транскрипције разговора на енглеском и српском језику, једини недостатак ове платформе за реализацију онлајн часова у погледу функција позива је немогућност праћења рада ученика на виртуелној табли, која је „постала синоним за дигиталну учионицу у XXI веку“ (Betcher & Lee, 2009: 1). Све остале сегменте рада на часу ова платформа реализује помоћу корисних функција као што су: дељење екрана и истовремена текстуална комуникација с ученицима, дељење звука директно путем звучне картице, снимање часа, текстуална комуникација с одређеним учеником и размена материјала, форматирање текста поруке уз употребу емотикона, креирање посебних група (енг. *Breakout Rooms*), спровођење анкете у току разговора итд. Захваљујући употреби ове платформе, између наставника и ученика долази до ефикасније

и квалитетније наставне комуникације, односно до бољег прилагођавања потребама наставних садржаја и тема. Другим речима, онлајн настава се, захваљујући многобројним интегрисаним функцијама, помера од традиционалне трансмисивне ка савременој стваралачкој. Реализована путем ове апликације настава поседује изузетан квалитет, на пример, попут наставе усмерене ка ученику, индивидуализоване наставе, отворене, сарадничке, флексибилне и динамичне наставе (Mitrović i Radulović, 2014: 144). Непосредно иза платформе *Zoom* по својој функционалности налази се платформа *Microsoft Teams*, која је по препоруци Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије коришћена у основним и средњим школама током пандемије вируса корона. Од свог директног конкурента разликује се по томе што нема могућност спровођења анкете директно из покренутог програма, већ се морају користити додатни алати које је развила компанија *Microsoft*. С друге стране, анализа је показала неприлагођеност платформе *Hangouts Meet* реализацији ове врсте наставе, с обзиром на чињеницу да не поседује већи број побројаних функција неопходних за несметану реализацију часа. У наредном поглављу ћемо представити неколико корисних додатака и алата овим платформама, како би њихова употреба на самим часовима били ефикаснија, а рад наставника и ученика делотворнији.

Додаци и алати електронским интерактивним платформама

Анализа интегрисаних функција све три платформе показала је да постоје одређени недостаци у погледу функција успостављања позива и размене порука. Како би анализирани платформе биле функционалније у настави, на интернету се могу пронаћи многобројни додаци и алати помоћу којих ће поједини њихови недостаци бити отклоњени, а корисничко окружење прилагођено наставном раду на часу. Наравно, у питању су решења која не захтевају додатно плаћање, већ се до њих долази путем званичних веб-сајтова програмерских кућа.

Софтвер за успостављање виртуелне табле

Тако је немогућност праћења рада ученика на виртуелној табли препозната као заједнички недостатак свих анализираних платформи. Наиме, интегрисане „беле табле“ не дозвољавају наставнику да прати у реалном времену шта ученици раде на њима. Зато се у ту сврху може користити онлајн апликација под називом *Whiteboard.fi*. Алат наставнику и ученицима пружа могућност симултаног праћења рада свих ученика на виртуелним таблама, али и измену сопствене. Њени аутори Себастијан Лаксел (*Sebastian Laxell*) и Јако Виртанен (*Jaakko Virtanen*), под покровитељством компаније *Digital Teaching Tools Finland*, развили су овај користан алат, сматрајући да „најбољи наставници треба да имају најбоља наставна средства“. Алат се врло једноставно покреће – наставник креира таблу за своју учионицу, везу (енг. *link*) прослеђује ученицима, а ученици се пријављују. Табла без проблема функционише током паралелне употребе с неком од електронских интерактивних платформи, те се наставни рад свакако може унапредити њиховом комбинованом употребом.

Софтвер за снимање часа

Још један недостатак електронских интерактивних платформи у основном пакету је немогућност снимања часа, који би се касније поделио путем друштвених мрежа или виртуелних машина за складиштење података. Анализа је показала да *Hangouts Meet* и *Microsoft Teams* немају интегрисану опцију снимања часова. Ради отклањања овог недостатка могу се користити два алата: *Bandicam* и *Loom*. *Bandicam* је бесплатан програм за снимање садржаја екрана, било да је реч о онлајн часовима или другим активностима које корисник предузима на свом рачунару. Доступан је на званичној веб-адреси софтверске компаније: <https://www.bandicam.com/free-screen-recorder/>. Програм одликује једноставно корисничко окружење, а сви материјали се могу снимити у познатим видео-форматима: .mp4 или .avi, а од корисника (наставника) се очекује да само изда наредбу да снимање може почети. Када је реч о другом програму – *Loom*, у питању је онлајн алат који се врло лако инсталира из *Google* продавнице као додатак интернет претраживачу и који омогућава снимање активности на екрану коришћеног рачунара, с тим што претраживач мора бити покренут како би се снимање успешно обавило. Из тог разлога је много кориснији за паралелну употребу с *Hangouts Meetom* неголи са друге две платформе које се покрећу из посебних програма.

Софтвер за повећање функционалности *Google Hangouts Meeta*

Корисницима рачунара заиста може бити необично да компанија *Google* нема платформу која би парирала *Zoomu* и *Teamsu*. Како би се повећала функционалност ове платформе, развијен је већи број додатака који се могу преузети из поменуте *Google* продавнице: *Google Meet Attendees & Breakout Room* и *Google Meet Plus*. Оба алата се инсталирају избором једноставне команде, а обезбеђују већу функционалност у настави. Први додаток има функцију прављења аутоматске листе присутних ученика, односно креирања посебних група у оквиру истог састанка. Други додаток је намењен коришћењу емотикона и реакција на изнете садржаје, при чему плаћена верзија доноси и коришћење брзих „анкета“, сличних оним које су присутне у *Zoomu*. Још један програм који доприноси приближавању *Meeta* другим двома платформама јесте *SnapCamera*, која омогућава коришћење изабране позадине – било да је реч о учионици, амфитеатру или другом амбијенту. Међутим, неопходно је предузети додатну активност у подешавањима видео-позива у самом *Meetu*. Све наведено нам ипак показује да ни са додатним алатима и програмима *Meet* не може достићи своју конкуренцију – потребно је још много унапређења и прилагођавања корисничког окружења како би се несметано могао користити у настави.

Закључак

Прелазак с традиционалног вида наставе на онлајн наставу у условима пандемије вируса корона био је брз и неочекиван. Наставници и професори морали су да

упознају принцип рада савремених информационо-комуникационих технологија, да пронађу начине да их имплементирају у наставу, као и да стекну свест „о ученичкој перцепцији наставних технологија“ (Mitrović i Radulović, 2014: 153). Захваљујући искуству појединих наставника, препорукама Министарства просвете и стручних лица у школама, почеле су да се користе електронске интерактивне платформе ради реализације наставног процеса. Три решења су се појавила као најприхватљивија – *Google Hangouts Meet*, *Zoom* и *Microsoft Teams*. Међутим, примарна природа ових платформи није њихово коришћење у настави, већ организација било ког састанка путем аудио или видео конференције. Природно се наметнуло питање која од поменуте три платформе, захваљујући својим интегрисаним функцијама, представља најфункционалније средство у настави. Како бисмо дали одговор на то питање, у раду су компаративно сагледане вишеструке могућности сваке од поменуте три електронске интерактивне платформе. С обзиром на чињеницу да постоје различите верзије исте платформе, које варирају од основне до напредне, а самим тим и различите цене сваког пакета, у овом раду су сагледаване могућности основних и бесплатних пакета сваке платформе.

Анализа је показала да се све особине електронских интерактивних платформи могу поделити у две велике групе: *ојшїе каракїерисїике* и *функције/моућносїи*. У погледу општих карактеристика утврђено је да нема разлике међу апликацијама – све апликације су намењене креирању виртуелних учионица, уз коришћење аудио, видео и текстуалне везе између наставника и ученика. Две од три апликације (*Hangouts Meet* и *Microsoft Teams*) омогућавају везу с неограниченим трајањем, док трећа (*Zoom*), у свом основном пакету, трајање часа ограничава на четрдесет минута. Међутим, истраживање показује да платформа *Zoom* задовољава много више критеријума у погледу *функција за усїосїављање ѱозива* и *їексїуалне размене ѱорука* у односу на прецењени *Hangouts Meet*. Наиме, *Zoom* обезбеђује употребу веома корисних функција као што су: дељење екрана и праћење текстуалне комуникације, директно дељење звука путем звучне картице, коришћење изабране фотографије ради стварања одговарајућег наставног окружења, текстуалну комуникацију са више или једним учесником наставног процеса, специјално форматирање текста поруке, размену наставних материјала у реалном времену и током трајања позива, спровођење кратких анкета из самог програма, као и снимање сваког појединачног часа. Одмах за овом платформом своје место у наставном окружењу проналази и Мајкрософтова платформа *Teams*, која је школама у Републици Србији уступљена на коришћење без икакве накнаде, а која врло мало заостаје за својим директним конкурентом.

Како би се поједини недостаци сваке од три електронске интерактивне платформе отклонили, а оне учиниле још функционалнијим у условима наставе, на интернету се могу пронаћи многобројни додаци и онлајн алати којима се отклањају малобројни недостаци платформи *Zoom* и *Microsoft Teams*, а знатно побољшава функционисање *Hangouts Meeta: Whiteboard.fi*, *Bandicam*, *Loom*, *Google Meet Attendees & Breakout Room* и *Google Meet Plus*. Ипак, компаративна анализа довела нас је до закључка да свакако платформе *Zoom* и *Microsoft Teams* представљају тренутно најфункционалнија средства за реализацију онлајн наставе, а да Гуглов

развојни тим мора умногоме да унапреди *Hangouts Meet* како би се успешно користио у школском/факултетском окружењу. Наиме, платформе *Zoom* и *Microsoft Teams*, захваљујући својим општим карактеристикама и интегрисаним функцијама, омогућавају већи степен интерактивности, мотивисаности и задовољства ученика, стварање пријатнијег, организованијег, динамичнијег, прилагођенијег наставног окружења, као и оснаживање педагошко-психолошких компетенција наставника и веза између наставника и ученика.

Сазнања и увиди до којих смо дошли анализирајући електронске интерактивне платформе омогућавају нам боље разумевање функција и могућности које пружају у савременој онлајн настави. Рад би требало да олакша наставницима организацију и реализацију онлајн наставе, а побројане позитивне и негативне особине поједностављење и олакшање избора оним наставницима који тек треба да донесу одлуку о томе коју ће платформу користити ради реализације онлајн наставе и ради остваривања постављених циљева. У зависности од очекиваних резултата, а сходно карактеристикама анализираних платформи, наставници ће бити у могућности да изаберу ону платформу која им у онлајн настави може донети највише користи. Другим речима, према потреби могу комбиновати употребу платформи, јер свака од њих, као што се из анализе могло запазити, носи одређене специфичности које могу усмерити ток часа и предодредити примену различитих поступака и метода. Такође, наведена запажања би требало да подстакну друге истраживаче да промишљају о њиховој функционалности, с циљем да се онлајн настава непрестано унапређује, јер актуелна друштвена превирања указују да ће онлајн настава у будућности имати важно место у образовним системима широм света.

Литература

- Basilaia, G., Dgebuadze, M., Kantaria, M., & Chokhnelidze, G. (2020). Replacing the classic learning form at Universities as an immediate response to the COVID-19 virus infection in Georgia. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 8(1), 2321-9653.
- Beattie, I. R., & Thiele, M. (2016). Connecting in class? College class size and inequality in academic social capital. *The Journal of Higher Education*, 87(3), 332-362. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777405>
- Betcher, C., & Lee, M. (2009). *The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs*. Cambewell: Aust Council for Ed Research.
- Bliss, C. A., & Lawrence, B. (2009). From posts to patterns: A metric to characterize discussion board activity in online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 15-32.
- Bradley, T., & Lomicka, L. (2000). A case study of learner interaction in technology-enhanced language learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 22(3), 347-368.
- Crawford, M., & MacLeod, M. (1990). Gender in the college classroom: An assessment of the "chilly climate" for women. *Sex Roles*, 23(3-4), 101-122. <https://doi.org/10.1007/BF00289859>
- Daud, A. (2016). Using Google Hangouts for teaching English online. In Y. Rozimela, J. S. Fatimah, Z. Amri, D. Anwar, R. A. Adnan, H. Ardi, W. Oktavia., & M. A. Arianto (Eds.), *Conference: ISELT 5* (pp. 89-96). Pandang: Universitas Negeri Padang.

- Đerić, I., Ševa, N. i Jošić, S. (2020). *Учење на даљину у време КОВИД-19* (вебинар одржан 7. маја 2020.). Београд: Институт за педагошка истраживања. Доступно на <https://www.portal.edu.rs/resursi/ucenje-na-daljinu-u-vreme-kovid-19/>.
- Dumančić, M. (2017). Teaching and school for the net generation. In M. Matijević (Ed.), *Mobile technologies in education* (pp. 115-144). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- El-Hussein, M. O. M., & Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the higher education landscape. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 12-21.
- Filcher, C., & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, 41(1), 60-68. <https://doi.org/10.5032/jae.2000.01060>
- Hiltz, S. R. (1986). The "Virtual Classroom": Using Computer-Mediated Communication for University Teaching. *Journal of Communication*, 36(2), 95-104.
- Hiltz, S. R. (1995). Teaching in a virtual classroom. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 185-198.
- Hockly, N. (2012). Mobile learning. *Elt Journal*, 67(1), 80-84. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs064>
- Keengwe, J., & Bhargava, M. (2014). Mobile learning and integration of mobile technologies in education. *Education and Information Technologies*, 19(4), 737-746.
- Khan B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. IGI Global.
- Kovačević, D. (2008). Primjena CMS–A Moodle u unaprijeđivanju nastave iz predmeta „Engleski jezik“ na Elektrotehničkom fakultetu u Istočnom Sarajevu. *Infoteh-Jahorina*, 7(1), 508-512.
- Lander, G. (2013, December, 4). 10 tips on how to use Google Plus Hangouts. <https://www.jeffbullas.com/>. Retrieved from <http://www.jeffbullas.com/2013/12/04/10-tips-on-how-to-use-google-plus-hangouts/>
- Maksimović, J. i Osmanović, J. (2018). Značaj medijske kulture za alternativno obrazovanje. U D. Vuksanović, D. Čalović, M. M. Đorđević, V. Ilić i D. Kitanović (ur.), *Filozofija medija: mediji i alternativa* (str. 91-103). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Martin, L., & Tapp, D. (2019). Teaching with Teams: An introduction to teaching an undergraduate law module using Microsoft Teams. *Innovative Practice in Higher Education*, 3(3), 58-66.
- McCoy, K. (2015). Using Zoom, cloud based video web conferencing system: to enhance a distance education course and/or Program. In D. Rutledge, & D. Slykhuis (Eds.), *Proceedings of SITE 2015--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 412-415). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mike, T. (2020, April, 1). Top 5 ways teachers can use Microsoft Teams during remote learning. <https://educationblog.microsoft.com/>. Retrieved from <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/04/top-5-waysteachers-can-use-microsoft-teamsduring-remote-learning/>
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave. U D. Pavlović-Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (str. 141-162). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mitrović, M. i Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda, D. Pavlović-Breneselović i R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135-154). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13562511003620001>

- Nikolić, L. (2020). E-učenje u visokoškolskom obrazovanju iz perspektive kritičke pedagogije Paula Freirea. *Nastava i vaspitanje*, 69(1), 39-50.
- Novaković, A. i Božić, S. (2020). Stavovi studenata srbistike prema platformama za elektronsko učenje (*Google Classroom* и *Hangouts Meet*). *Metodički vidici*, 11(1), 13-28.
- NTIA (1999). *Falling through the Net III: Defining the digital divide*. Washington DC: U.S. Department of Commerce.
- Park, C., & Kim, D. (2020). Perception of instructor presence and its effects on learning experience in online classes. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19(1), 475-488.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6. Retrieved from <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Ostvarivanje obrazovno-vaspitanog rada učenjem na daljinu za učenike osnovnih i srednjih škola (Preporuka)* (2020). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Ristić, M. i Mandić, D. (2017). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. New York: Teachers College Press.
- Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije virusa korona na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 183-196.
- Stojanović, D., Ilić, B., & Mihajlović, D. (2012). Strategic approach to the development of E-learning. *Ekonomika, Journal for Economic Theory and Practice and Social Issues*, 58(1), 147-156.
- Strategija razvoja visokog obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, br. 107.
- Vučetić, I., Vasojević, N. i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije Covid-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345-359.
- UNESCO (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national response to COVID-19*. Paris: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/national-education-responses-to-covid-19-web-final_en_0.pdf
- Vujović, A., & Ristić, M. (2015). Blended learning – the possibility of realizing the flipped classroom model in teaching of the French language at the Teacher Education Faculty. *Primenjena lingvistika*, 16(1), 143-151.
- Vukanović, N. (2017). Učenje u uobičajenom i digitalnom okruženju. *Naša škola*, 6(3-4), 99-110.
- Young, H., & Hyunjoo I. (2020). The role of an interactive visual learning tool and its personalizability in online learning: Flow experience. *Online Learning*, 24(1), 205-226.

Примљено: 11. 11. 2020.

Коригована верзија примљена: 10. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 13. 04. 2021.

The Functionality of Interactive Digital Platforms in Online Teaching and Learning

Aleksandar Novaković

Department of the Serbian Language, Faculty of Philosophy, University of Niš, Niš, Serbia

Abstract *This paper looks at the functionality of three interactive digital platforms for creating a virtual environment in online teaching and learning – Hangouts Meet, Zoom and Microsoft Teams. These platforms have started being widely used during the 2019-nCoV pandemic. On the basis of a review and comparison of their integrated functions and features, as well as of observations made in the course of their parallel use during the spring semester of 2019/20 at the Department of the Serbian language of the Faculty of Philosophy in Niš, the author has established that these platforms have the same general characteristics, while differences exist in the area of integrated functions that can be used by teachers and students. Taking into consideration this segment of the analysis, the author concludes that the interactive digital platforms Zoom and Microsoft Teams are better adapted to the implementation of online instruction than Google's Hangouts Meet, as they enable screen sharing and the following of textual communication, direct sharing of sound by means of a sound card, using a chosen photograph to create an appropriate learning environment, textual communication with one or more participants of the teaching/learning process, special formatting of text in messages, the exchange of teaching/learning materials in real time and for the duration of the call, conducting short surveys within the program, and the recording of each individual lesson. However, the paper also suggests ways of increasing the functionality of all analyzed platforms by using simple add-ons and online tools. By providing a detailed overview of all integrated functions, the paper discusses the methodological implications for their more effective use in online instruction.*

Keywords: *interactive digital platforms, online teaching/learning, Meet, Zoom, Microsoft Teams.*

Функциональные возможности электронных интерактивных платформ в онлайн-обучении

Александр Новакович

Кафедра сербистики, Философский факультет, Нишский университет, Ниш, Сербия

Резюме Целью данной статьи является рассмотрение функциональных возможностей трех электронных интерактивных платформ для создания виртуальной среды в онлайн-обучении - Hangouts Meet, Zoom и Microsoft Teams. Эти платформы начинают широко использоваться во время пандемии, вызванной появлением и распространением вируса 2019-nCoV. Путем анализа и сравнения интегрированных функций и возможностей, а также на основе наблюдений, сделанных во время их параллельного применения в весеннем семестре 2019/2020 учебного года на кафедре сербоведения Философского факультета в Нише, автор этой статьи обнаружил, что платформы совпадают с точки зрения общих характеристик, а различия установлены в области интегрированных функций, которые могут использовать преподаватели и студенты. Принимая во внимание этот сегмент анализа, можно сделать вывод, что электронные интерактивные платформы Zoom и Microsoft Teams представляют собой более адаптированные средства для онлайн-обучения, чем Hangouts Meet от Google, поскольку позволяют: совместное использование экрана и мониторинг текстовой коммуникации, прямое совместное использование звука через звуковую карту, использование выбранных фотографий для создания соответствующей учебной среды, текстовое общение с одним или несколькими участниками учебного процесса, специальное форматирование текста сообщения, обмен учебными материалами в режиме реального времени и во время разговора, проведение коротких опросов из программы и запись каждого урока. Однако в статье показано, как можно повысить функциональность всех проанализированных платформ с помощью простых плагинов и онлайн-инструментов. На основе подробного обзора всех интегрированных функций, в статье дается методическое руководство для более целенаправленного использования этих платформ в онлайн-обучении.

Ключевые слова: электронные интерактивные платформы, онлайн-обучение, Meet, Zoom, Microsoft Teams.

Приказ књиге:
То што радиш важно је: учити о Холокаусту
по препорукама Јад Вашема

Ауторка:
Нада Бањанин Ђуричић, година издања: 2019.
Издавач:
Група 484

*Захтев да Аушвиц не сме да се понови
односи се пре свега на васпитање*

Теодор Адорно
(из приручника)

Публикација *То што радиш важно је: учити о Холокаусту по препорукама Јад Вашема* ауторке Наде Бањанин Ђуричић је приручник намењен наставницима и практичарима у области образовања у Србији који желе да обрађују тему Холокауста с ученицима узраста старијих разреда основне школе и средње школе. Иако ауторка наводи у самом наслову да је публикација заснована на препорукама Јад Вашема, она далеко превазилази основне образовне смернице ове меморијалне институције и представља оригинални методички допринос промишљању и извођењу образовања о Холокаусту у нашем локалном контексту.

Написан на 134 странице, приручник садржи два централна поглавља – *Учење о Холокаусту: теме и Записи* у којима ауторка уместо наставних јединица издваја 13 главних тема за учење о Холокаусту и мноштво кратких извода из релевантне литературе. Ову богату и значајну селекцију извода из кључних извора о Холокаусту ауторка у свакој теми коју представља проблематизује у контексту образовног рада с ученицима. Од преостала четири поглавља, у два – *Студије случаја* и *Дан сећања*, ауторка коцептуализује сопствену наставничку праксу на основу које нуди могуће моделе ваннаставних активности за обрађивање теме Холокауста у Србији; у одељку *Крајки појмовник Холокауста* даје кратке описе главних концепата у вези с темом Холокауста, док у последњем – *Појмовор*, проблематизује општа питања значаја и циљева учења о Холокаусту. За једина два плана часа дата у приручнику – „Јевреји у

Србији“ и „Нацистичка идеологија: пропаганда и васпитање“, додатак је 45 појмовних картица на тему историје и културе Јевреја на простору Србије и осам илустративних картица с приказима пронацистичких пропагандних плаката, намењених радиони-чарском раду. Уз публикацију такође долази и кратки сепарат с изабраним деловима публикације на енглеском језику за извођење билингвалне наставе. Публикација је такође саставни материјал семинара „Учити о Холокаусту“ који се с акредитацијом ЗУОВ-а у континуитету у Републици Србији спроводи од 2014. године.

Главне одлике учења о Холокаусту Јад Вашема од којих ауторка полази су: фокус на појединца – личне приче и искуства; разумевање и анализа улоге жртава, починилаца и посматрача и уопште комплексности Холокауста; фокус на универзалне људске вредности; и интердисциплинарни приступ теми прилагођен локалном контексту (интеркултуралност).

Водећи се овим смерницама, Нада Бањанин Ђуричић развија и утемељује детаљан и заокружен метод учења о Холокаусту. Техника рада коју представља заснована је на интерактивној настави и развоју емпатије, са посебним фокусом на ваннаставне активности, технике активног учења и критичког размишљања, вршњачку едукацију и групни и тимски рад. Приступ теми Холокауста поставља од појединачног ка општем (од појединца до светског историјског контекста) где је улога наставника у вођењу ученика кроз процес промишљања, пропитивања и разумевања теме, не давање готових одговора базираних на дескрипцији историјских чињеница. Упечатљиво је да сама књига у својој структури, садржају и стилу писања обилује емотивном компонентом која не може да не остави утисак на читаоца.

Посебан методички допринос дат је у *Појовору* где је изнесена и објашњена у корацима структура рада с ученицима: опис догађаја (избор материјала и приступа); објашњење (како се и зашто догодило); значење (интерпретација догађаја); суђење (како и коме судимо); разумевање (импликације наученог); акција (шта можемо урадити) (стр. 127).

Посебан значај у образовању ауторка придаје текстуалним, визуелним и другим медијским записима (музика, филм, дигиталне информације), за које каже да су „срж учења о Холокаусту“ (стр. 5). Врсте записа крећу се од историјских књига о Холокаусту и Јеврејима, сведочанстава и дневника, биографија жртава из архива меморијалних институција, романа и песама с нашег подручја и изван граница Србије, преко споменика, фотографија, плаката, филмова, интернет-страница, све до историјских, социолошких и филозофских увида у различите аспекте Холокауста. У публикацији ауторка истовремено демонстрира и објашњава методички приступ рада са записима дајући њихову квалитетну селекцију, која у целини омогућава потпуно самостални рад практичара у образовању.

Ова публикација се придружује ширем тренду бављења културом сећања на Холокауст у Србији у последњих десетак година. У светском контексту је у директној вези са тзв. „образовним обртом“ у репрезентацији Холокауста, који означава прелаз са сакупљачких и репрезентацијских пракса на образовне праксе.

У том смислу је значајно истаћи да је приручник *То што радиш важно је: учити о Холокаусту по препорукама Јад Вашема* један од три приручника/учбеника за учење

о Холокаусту у Србији (на српском језику постоји још и неколицина сепарата и приручника насталих у оквиру и за потребе различитих пројеката), поред превода уџбеника Израела Гутмана, познатог историчара Холокауста и уредника *Енциклопедије Холокауста*, и Хаима Шацкера из 1983. године (енглеско издање, 1984) под називом *Холокауст и његово значење* (Завод за уџбенике Београд, 2010) и *Приручника за учење о Холокаусту* групе аутора (Платонеум, Нови Сад, Савез јеврејских општина Србије, 2012).

Евидентне су разлике у приступу и методици наставе у ове три књиге. Посебно је велики контраст између приручника Наде Бањанин Ђуричић и уџбеника Гутмана и Шацкера, који је базиран на чистом историјском и историографском приступу теми Холокауста и традиционалним методама учења. Нешто су веће сличности са *Приручником* из 2012. године који акценат ставља на архивско истраживање и историјске и књижевне текстове о Холокаусту и садржи једанаест разрађених планова часова са прилозима потребним за њихову реализацију.

Књига Наде Бањанин Ђуричић посебно је значајна зато што иновативно интегрише кључне изворе преко којих упознајемо и разумемо Холокауст у савремено доба. Резултат је свеобухватни, али функционални извор главних меморијалних, историјских, социолошких, филозофских, визуелних и уметничких текстова о Холокаусту. Ауторка сама објашњава да њена књига не претендује да буде „класични“ приручник са задатим формама часова, већ могући модел и подстицај који треба да охрабрује и инспирише. Како каже: „Ова књига је кап у мору и није књига о Холокаусту. Ово је публикација о *едукацијном процесу* [курзив ауторке] о Холокаусту. Назив „То што радиш важно је“ указује на значај и далекосежност онога што ми, као наставници, током учења са својим ученицима радимо у учионици или изван ње“ (стр. 5).

Приручник знатно олакшава разумевање проблема изучавања, учења и представљања Холокауста, који заједно са комплексном и обилном историјском грађом често делују превише захтевно. Он омогућава наставницима и водитељима обука да посредством многобројних, тематски различитих извода истовремено упознају тему и образовне принципе учења о Холокаусту, као и да створе сопствени референтни систем и приступе обрађивању теме унутар и изван учионице, у формалном и неформалном оквиру. Ауторка опрема читаоце науцима из сопственог искуства из праксе, примерима резултата рада са ученицима и припрема их за конкретне проблеме и изазове обрађивања тешке и комплексне теме као што је Холокауст.

Вера Меворах
Институт за филозофију и друштвену теорију

Упутство за ауторе

Насџава и васџиџање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике.

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.

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.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису. У складу са тим аутори су дужни да уз рад доставе и изјаву о ауторству, коју могу преузети са сајта часописа.

Језик рада

Радови се достављају и објављују на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду обима 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. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

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.

Радове који уђу у процес рецензирања процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају идентитет аутора, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. 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.

Приликом достављања кориговане верзије текста, аутори су дужни да у писаној форми редакцију упознају са свим изменама које су начинили у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означе извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Писање рада

Насловна сџрана. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену е-mail адресу првог аутора.

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, прецизно формулисан, написан у реченичној форми, болд, величина слова 14, центрирано.

Аџсџракџ. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција

обезбеђује превођење апстрактa 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. Кључне речи треба да буду релевантне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на логички уређен начин. Радови који представљају приказ обављених истраживања треба да садрже следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе, поред увода и закључака треба да буду структурирани у складу са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1. Наслове одељака и поднасловe не треба нумерички означавати.

Табела 1

Начин форматирања наслова одељака према нивоима

Ниво	Начин форматирања
1	Центрирано, болд, фонт 12
2	Лево поравнање, болд, фонт 12
3	У реченичној форми, увучено, болд, фонт 12
4	У реченичној форми, увучено, болд и курзив, фонт 12
5	У реченичној форми, увучено, курзив, фонт 12

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 6th Edition*).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. 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, а мање од шест аутора, када се референца први пут јави у тексту, наводе се сви аутори, а сваки наредни пут у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница „i sar.” или „et al.” (у зависности од језика на ком је рад објављен). Када је шест и више аутора наводи се само први аутор и скраћеница „i sar.”, односно „et al.”.

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора и садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б).

На списку коришћене литературе на крају рада не треба стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:
Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

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

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов чланка, пун назив часописа (курзивом), волумен (курзивом), број, странице и, уколико је доступно, DOI ознаку (у <https://> форми).

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

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

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, 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 свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Živković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). 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, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе

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

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом) и интернет адресу.

UNICEF (2018). *Jačanje porodica iz osetljivih grupa: pogled na mogućnosti*. Beograd: UNICEF. Preuzeto sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/jacanje-porodica-iz-osetljivih-grupa>

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en

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. Свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табеле треба да буде позициониран изнад табеле (видети Табелу 1 овог упутства), док наслов графикана треба дати испод графикана. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана. Табеле не треба

да садрже вертикалне линије, док хоризонталне линије треба користити само између заглавља табеле и приказаних података (као на примеру у Табели 1) и на дну табеле. Изузетно, хоризонталне линије дозвољене су и у оквиру самог заглавља уколико то доприноси прегледности табеле.

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.

Ознаке статистичких тестова и мера. Све ознаке статистичких тестова и мера треба писати курзивом у целом тексту рада, укључујући и табеле (*M, SD, F, t, p*).

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте 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.

Guidelines for contributors

Studies in Teaching and Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy 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.

Papers should be submitted in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes. If papers are not prepared in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes will not be taken into consideration for publishing.

Authors should submit original manuscripts of papers which have not been previously published or simultaneously submitted to another journal. In accordance with these rules, authors are obligated to submit Authorship statement which can be downloaded from the journal's webpage.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language (cyrillic alphabet), English or Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The review papers and papers that represent theoretical analyzes can be up to 50,000 characters long. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included. Editors in- chief reserve the right to make a decision on publishing papers which exceed the maximum amount of characters if the subject matter and / or the subject of research requires it and in the case of scientific papers of a high quality level.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will enter the reviewing process.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions given in the Contributors' note and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

Papers which enter review process 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.

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 (co-authors), the name of the institution (for example: department, faculty, university), the town and the state (if the author is from abroad), the address of the first author.

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 the form of a sentence, bolded, font size 14.

Abstract. An abstract should contain from 150 to 250 words. The abstract should 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: The author(s) should provide up to five keywords in the language of the paper which follow the abstract. Key word should be relevant to the subject of the paper and searchable. We recommend using for example ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all> thesaurus.

The structure of a paper. The paper should be structured in a logical and proscribed way. The papers describing a performed research should contain: introduction, initial research hypotheses, research methodology, results and discussion (with pedagogical implications of the conducted research) and conclusions. Review papers and works that represent theoretical analyzes, in addition to the introduction and conclusions, should be structured in accordance with the basic topic of work.

The heading of the sections should be formulated precisely and according to the instructions given in the Table 1. The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

Table 1

Format for five levels of heading

Levels	Format
1	Centered, boldface, font 12
2	Flush left, boldface, font 12
3	Sentence case, indented, bold, font 12
4	<i>Sentence case, indented, bold and italic, font 12</i>
5	<i>Sentence case, indented, italic, font 12</i>

References. The references/bibliography should be stated according to the *APA Citation Style - American Psychological Association 6th Edition*.

Note: The paper should be accompanied by the following information about the author(s) to the Editorial Board: the name/s, middle name/s and surname/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address.

Правило публикации для авторов

В журнале „Обучение и воспитание“ (Настава и васпитање) публикуются педагогические научные и обзорные статьи.

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, Кириллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные зарубежными 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 сообщать 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).

Примечание. К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес.



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



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

Editors

Živka Krnjaja, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Radulović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Biljana Bodroški Spariosu, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Vujičić, PhD,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia
Saša Dubljanin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Vesna Žunić Pavlović, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation,
University of Belgrade, Serbia
Pavel Zgaga, PhD,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
Nataša Matović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Matti Meri, PhD,
Department of Education, University of Helsinki, Finland
Vladeta Milin, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Saša Milić, PhD,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro
Dragana Pavlović Breneselović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Ilka Parchmann, PhD,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education,
Kiel University, Germany
Jan Peeters, PhD,
Centre for Innovation in the Early Years, Department of Social
Work and Social Pedagogy, Ghent University, Belgium
Rosica Aleksandrova Penkova, PhD,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria
Alla Stepanovna Sidenko, PhD,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia
Milan Stančić, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Jelisaveta Todorović, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia
Emina Hebib, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Publishing Council

Mara Djukic, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
Nenad Glumbić, PhD,
Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of
Belgrade, Serbia
Mitja Krajncan, PhD,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia
Snežana Lawrence,
PhD, Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care,
Anglia Ruskin University, United Kingdom
Sofija Vrčelj, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Katarina Bošković,
Pedagogical Society of Serbia
Luka Nikolić,
Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Tatjana Dogdibegović

English language proof reader

Ana Popović Pecić, MA

Translators

Ana Popović Pecić, MA (for English language)
Dara Damljanović, PhD (for Russian language)

Technical Editor

Jelena Panić

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

100

Publishing of the journal is financially supported by
Ministry of Education, Science and Technological
Development of the Republic of Serbia and Faculty of
Philosophy, University of Belgrade

Indexing: ERIH PLUS, SCIndeks

The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.
- 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