

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2019.



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

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 Дубњанин

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 Бренеселовић

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 Vrclj)

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Бојана Стојановић

Лука Николић

Лектор

Татјана Догдигековић

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

Дизајн корица

Предраг Вучинић



Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

350

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког
 развоја Републике Србије и Филозофски факултет
 Универзитета у Београду

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три веске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

7–20	<i>Анђела Ђуковић</i>	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА: НЕОЛИБЕРАЛНИ ПРИСТУП
21–34	<i>Јован Миљковић</i> <i>Јелена Грујић</i>	ОБРАЗОВАЊЕ КАО ВРЕДНОСТ У КУЛТУРИ ШКОЛЕ
35–50	<i>Тајјана Глушац</i> <i>Весна Пилиповић</i> <i>Нашаша Марчићев</i>	АНАЛИЗА ЗАДАТАКА ИЗ ТЕСТОВА ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СЕДМИ И ОСМИ РАЗРЕД У СРБИЈИ ПРЕМА БЛУМОВОЈ ТАКСОНОМИЈИ
51–70	<i>Марија Маловић</i>	ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ КОМЕРЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ ИГРАЛИШТА ЗА ДЕЦУ РАНОГ УЗРАСТА У ГРАДУ
71–87	<i>Тајјана Михајловић</i> <i>Нада Васелић</i> <i>Ђорђе Чекрлија</i>	ОДНОС ИЗМЕЂУ СТРАТЕГИЈА И ТЕХНИКА УЧЕЊА, АНКСИОЗНОСТИ И ПСИХОСОМАТСКИХ СИМПТОМА УЧЕНИКА VIII И IX РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
89–106	<i>Марија Марковић</i> <i>Зорица Сиванисављевић</i> <i>Петровић</i> <i>Анастасија Мамуџовић</i>	ИНФОРМИСАНОСТ РОДИТЕЉА О ОБЛАСТИМА РАДА СТРУЧНИХ САРАДНИКА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА
107–124	<i>Иван Тасић</i> <i>Драјана Глушац</i> <i>Дијана Каруовић</i>	ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ КОРИШЋЕЊА МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ПРЕЗЕНТАЦИЈА У УЧИОНИЦИ – СТУДИЈА СЛУЧАЈА, СРБИЈА
125–128	<i>ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ</i> <i>Драјана Гундојан</i> Приказ књиге: УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ У ФУНКЦИЈИ ПОЗИТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ И МЛАДИХ	
128–134	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

7–20	<i>Andela Đuković</i>	CONCEPTUALISATION OF HIGHER EDUCATION: THE NEOLIBERAL APPROACH
21–34	<i>Jovan Miljković Jelena Grujić</i>	EDUCATION AS A VALUE IN SCHOOL CULTURE
35–50	<i>Tatjana Glušac Vesna Pilipović Nataša Marčičev</i>	ANALYSIS OF ENGLISH LANGUAGE TEST TASKS FOR SEVENTH- AND EIGHTH-GRADERS IN SERBIA ACCORDING TO BLOOM'S TAXONOMY
51–70	<i>Marija Malović</i>	THE PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF THE COMMERCIALIZATION OF CHILDREN'S PLAYGROUNDS IN URBAN ENVIRONMENTS
71–87	<i>Tatjana Mihajlović Nada Vaselić Đorđe Čekrljija</i>	RELATION BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND TECHNIQUES, ANXIETY, AND PSYCHOSOMATIC SYMPTOMS IN 8TH AND 9TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS
89–106	<i>Marija Marković Zorica Stanisavljević Petrović Anastasija Mamutović</i>	PARENTS' AWARENESS OF THE AREAS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION SPECIALISTS
107–124	<i>Ivan Tasić Dragana Glušac Dijana Karuović</i>	THE PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN THE CLASSROOM - CASE STUDY SERBIA
125–128	REVIEWS <i>Dragana Gundogan</i> Book review: RECOGNITION OF DIVERSITY AS A FUNCTION OF THE POSITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH	
128–134	CONTRIBUTORS NOTES	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

7–20	<i>Анджела Джукович</i>	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НЕОЛИБЕРАЛЬНЫЙ ПОДХОД
21–34	<i>Йован Милькович Елена Груич</i>	ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ В КУЛЬТУРЕ ШКОЛЫ
35–50	<i>Татьяна Глушац Весна Пилипович Наташа Маричев</i>	АНАЛИЗ ЗАДАНИЙ ТЕСТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СЕДЬМОГО И ВОСЬМОГО КЛАССОВ В СЕРБИИ ПО ТАКСОНОМИИ БЛЮМА
51–70	<i>Мария Малович</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ ИГРОВЫХ ПРОСТРАНСТВ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГОРОДЕ
71–87	<i>Татьяна Михайлович Нада Васелич Джордже Чекрля</i>	ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ СТРАТЕГИЯМИ И ТЕХНИКАМИ ОБУЧЕНИЯ, ТРЕВОЖНОСТЬЮ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ СИМПТОМАМИ У УЧАЩИХСЯ VIII И IX КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
89–106	<i>Мария Маркович Зорица Станисавлевич Петрович Анастасия Мамутович</i>	ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ О НАПРАВЛЕНИЯХ РАБОТЫ СПЕЦИАЛЬНЫХ СОТРУДНИКОВ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
107–124	<i>Иван Тасич Драгана Глушац Дияна Карувич</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В КЛАССЕ – НА ПРИМЕРЕ СЕРБИИ
125–128	<i>КРИТИКИ И ОБЗОРЫ</i> <i>Драгана Гундоган</i> Критика и библиография: УВАЖЕНИЕ РАЗНООБРАЗИЯ В ФУНКЦИИ ПОЗИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ	
128–134	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

Концептуализација високошколског образовања: неолиберални приступ

Анђела Ђуковић¹

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија

Апстракт *Неолиберализам је доминантна идеологија која утиче на све семене друштва. Истовремено, високошколско образовање захваћено је променама које мењају његов идентитет, смисао, улоге и положај. У фокусу анализе је идентификовање и сагледавање кључних неолибералних идеја – слобода тржишта, индивидуализам, индивидуална слобода, ограничена држава, које трансформишу концепт високошколског образовања. Оне су сагледане кроз тенденције комерцијализације и приватизације високошколског образовања, инструментализације у односу на потребе економије знања и стандардизације као техничке подршке у остваривању ефикасности и осигурању квалитета. Овај закључак је да се високошколско образовање у неолибералном приступу концептуализује кроз идеју економског раста. Под утицајем неолибералних вредности, оно се схвата преважно као приватно добро, што омогућава његово позиционирање као тржишног актера. Мењају се традиционалне улоге студента и професора, као и институционална мисија универзитета. Његова примарна сврха је да служи потребама актуелне економије. Универзитет у контексту неолиберализма своју суштину у највећој мери исказује економским језиком исплативости, продуктивности и конкурентности.*

Кључне речи: *неолиберализам, високошколско образовање, слободно тржиште, комерцијализација високошколског образовања, инструментализација високошколског образовања.*

Увод

Високошколско образовање постаје једна од најпопуларнијих тема о којој се јавно дискутује. Политичка и друштвена превирања крајем 20. и почетком 21. века пренела су се на универзитете који под њиховим притиском трансформишу свој положај, улогу, смисао и начин деловања. Сведоци смо велике реформе која мења традиционалну сврху универзитетског образовања, идентитет институција,

¹ andjela.djukovic@uf.bg.ac.rs

улоге професора и студената (Bodroški Spariosu, 2017: 1). У многобројним радовима и истраживањима на ову тему може се уочити да је често предмет анализе утицај глобализације и владајуће идеологије на природу високошколског образовања.

Некада је идеја о високом образовању, а посебно универзитетима, била јасна када је реч о његовој функцији и месту у друштву. Данас се она губи у фрагментарности културе и одговорима универзитета пред изазовима спољашњих притисака (Winch & Gingell, 1999). Неолиберализаму као доминантној идеологији друштва отворен је пут да преобликује школу и универзитет (Hall, 2011).

Неолиберализам: појмовно одређење

Неолиберализам као теорија обликован је у Аустријској економској школи и Лондонској високој школи социјалних и економских наука (Фридрих Хајек – Friedrich Hayek) и Чикашком универзитету (Милтон Фридман – Milton Friedman). Његово теоријско упориште је у делима економиста који су били привржени идеји неокласичне економије Алфреда Маршала (Alfred Marshall), Вилијама Стенлија Џевонса (William Stanley Jevons) и Леона Волраса (Leon Walras), са циљем да се замене класичне економске теорије Адама Смита (Adam Smith), Дејвида Рикарда (David Ricardo) и Карла Маркса (Karl Marx) (Harvey, 2012).

Неолиберална идеологија заснива се на реafirмисању класичних поставки индивидуалне слободе, заштите приватне својине, тржишно оријентисаног развоја и предузетништва. Супротстављена је теоријама (велике) државне интервенције у привреди, као што је теорија Џона Мајнарда Кејнса (John Maynard Keynes), која је дошла до изражаја тридесетих година 20. века као одговор на Велику депресију, а која је после Другог светског рата била идеја водиља многим креаторима политике (Harvey, 2012). Следећи идеју слободног тржишта оспоравали су државне интервенције, регулативе, државно власништво и државу општег благостања (Berend, 2009).

Основне вредности неолиберализма су: индивидуализам, индивидуална слобода, спонтани поредак, владавина права, ограничена држава, слобода тржишта, врлина производње, природни склад интереса и мир (Boas, 2003). Индивидуализам је једна од кључних вредности, јер неолиберализам појединца који сам доноси одлуке и одговора за себе посматра као основну јединицу анализе. Индивидуална слобода је право „својствено људској природи“ (Boas, 2003: 17). Неолиберализам као концепција своје корене има још у 17. веку у идеји насталој из отпора према аристократији која живи на рачун других људи и у складу с тим нелиберали се залажу за право људи да задрже плодове свога рада. У складу с наведеним, као и главним постулатима о слободи, развила се и идеја о слободном тржишту и потреби да се ограничи утицај државе. Слободно тржиште посматра се као економски систем слободних појединаца и услов за стварање богатства. Анализирајући друштво неолиберали су увидели да се поредак у друштву ствара спонтано као последица деловања појединаца који своје поступке усклађују са поступцима других да би остварили циљеве. Они сматрају да се најважније установе друштва развијају спонтано, без централног усмеравања (Hall, 2011). Као један од твораца ове идеје, Милтон Фридман

се снажно противио ширењу регулативне улоге државе, укључујући и државу општег благостања, те је предложио приватизацију различитих државних функција.

Дејвид Харви (Harvey, 2012) сматра да је неолиберализам превасходно политичка економска пракса која почива на премиси да се људско благостање најбоље може унапредити ослобађањем индивидуалних предузетничких слобода и вештина унутар институционалног оквира који обезбеђује слободу тржишта и трговине. Држава треба да успоставља структуре које су потребне за осигурање права приватне својине, као и да гарантује за правилно функционисање тржишта. Тамо где тржишта не постоје, на пример у областима као што су природни ресурси, образовање, здравствена и социјална заштита, потребно их је створити државном акцијом. Према томе, суштинска идеја неолибералне идеологије јесте да се човекова добробит у највећој мери унапређује допуштањем слободе предузетништва и јачањем приватне својине, слободног тржишта и слободне трговине, док се државне интервенције на тржиштима морају држати на минималном нивоу (Harvey, 2012). Централна идеја је право на приватно предузетништво и приватну слободу, а присутна је општа тенденција прерастања свих друштвених ентитета у тржишне актере (Olssen & Peters, 2005; Venugopal, 2015).

У неолиберализму се верује да политику у већој мери покреће економски раст него друштвене потребе. Закони тржишта требало би да управљају сваком људском активношћу, што укључује и идеју да људи треба да плаћају за свако јавно добро, од паркова, плажа, аутопутева до високог образовања (Giroux, 2014). Од седамдесетих година 20. века неолиберализам је постао доминантна идеологија која обликује све аспекте живота у САД, са тенденцијом да постане глобална идеологија (Giroux, 2014). Заступници неолибералног пута заузимају утицајне положаје у образовању (на универзитетима) у кључним државним институцијама (министарству финансија, централним банкама), у међународним финансијским институцијама (ММФ – Међународни монетарни фонд, Светска банка и Светска трговинска организација). Многи аутори закључују да се системи образовања трансформишу под утицајем неолибералне модернизације, као и да се развија нови језик и дискурс у подручју образовања (Ball, 2014; Giroux, 2014; Rizvi & Lingard, 2010; Rustin, 2016; Oleksenko, Molodychenko, & Shcherbakova, 2017). Преиспитујући сврху образовања данас и концептуализацију образовних реформи, Ризви и Лингард (Rizvi & Lingard, 2010) запажају да је сврха образовања преиначена у функцији економских разлога. Такође, сматрају да такав инструментални поглед на образовање формално и неформално промовише већина међународних организација и националних влада. Бол (Ball, 2014) уочава исте приступе образовним реформама у циљу конвергенције глобалне политике, у оквиру којих се са социјалдемократских прелази на неолибералне претпоставке.

Без обзира да ли неолиберализам схватамо као идеологију или политички програм, препознајемо кључне вредносне димензије као што су слобода тржишта, кориснички избор, приватизација, предузетништво и њихово испољавање кроз три тенденције: а) комерцијализација и приватизација високошколског образовања; б) инструментализација високошколског образовања; в) осигурање квалитета високошколског образовања кроз регулацију и стандардизацију.

Идеја слободног тржишта, комерцијализација и приватизација високошколског образовања

Проширење теорије неолиберализма на социјалну сферу утиче на све нивое образовања (Brown, 2015; Giroux, 2014). Представници неолиберализма сматрају да ова идеологија пружа најкомплетнију форму друштвеног функционисања и заговарају идеју да све друштвене интеракције треба посматрати у контексту тржишта (Brown, 2015; Harvey, 2012). Основна премиса је да не постоји колективно добро, већ само индивидуално и његова интеракција са тржиштем. Сматра се да вредна добра и услуге боље обезбеђује конкурентно тржиште него држава, што за последицу има став да их треба препустити предузетницима, јер се тако избегава недостатак подстицаја и процеси доношења одлука у којима доминирају посебни интереси и политички утицаји (Harvey, 2012).

Високошколско образовање, као и сви остали нивои образовања, традиционално је посматрано као јавно добро (Bodroški Spariosu, 2012). Концепт јавног добра (у економској перспективи) одређују две суштинске карактеристике: неискључивост и неконкурентна потрошња. Према томе, немогућност искључивања појединаца из уживања користи без обзира да ли за то носе трошкове или не, као и могућност да коришћење производа или услуге није смањена чињеницом да је и други појединци користе показатељи су да је нешто јавно добро (Stiglitz, 2008, према Bodroški Spariosu, 2012). Јавна добра стварају велики број екстерналија познатих под именом друштвена или јавна корист. Она су потенцијално свима подједнако доступна, што значи да су добра за колективну потрошњу. Такође, јавна добра, осим што су генерално доступна свима, не подлежу конкуренцији. Њихову производњу мора финансирати држава из општих прихода, без нужног ослањања на цене или било које тржишне механизме, као што су нпр. школарине (Tilak, 2008).

Неолиберализам са снажном усмереношћу на ефикасност и профит претпоставља да би високошколско образовање требало да функционише супротно идеји јавног добра, као превасходно приватно добро, односно да поприма одлике ривалске потрошње и могућност искључивања. Ова логика доводи до тога да се образовање схвати као услуга која се технички може наплатити од сваког корисника и да се може куповати и продавати на тржишту као свака друга врста робе (Bodroški Spariosu, 2012). У неолибералној перспективи, високошколско образовање треба третирати као приватно добро, што значи да подлеже законима тржишта. Овакво схватање носи са собом сложене импликације, укључујући и финансирање високошколског образовања.

Проблем јавног финансирања високог образовања постао је хроничан проблем у многим државама. Владе су своја решења пронашле у неолибералној аргументацији, а пре свега у полазишту да је тржиште решење за све проблеме. Вођене том логиком, државе се повлаче, ако не као једини, онда као доминантни финансијери високог образовања. Овакве промене уочавају се у повећаном броју самофинансирајућих студената, односно њиховом растућем учешћу у финансирању јавног система високог образовања и порасту броја приватних високошколских установа (Tilak, 2008). Високошколско образовање доживљава своју трансформацију из превасход-

но јавног, непрофитног у приватно, односно профитно добро. У основи ове праксе је схватање да су користи од високошколског образовања превасходно приватне, што значи да појединац у највећој мери може да их присвоји за себе (Bodroški Spariosu, 2012). Према томе, ако су користи приватне, високошколско образовање треба да остане у домену приватне одлуке, као и приватног финансирања. Ова логика налаже да ће сваки појединац финансирати своје високошколско образовање, јер му оно доноси директну или индиректну корист коју ће углавном присвојити за себе и зато друштво не мора да финансира оне који ће по својој природи и зарађивати више (претпоставка је да високошколско образовање доноси боље запослење, а самим тим и већу корист појединцу). Тилак (Tilak, 2008) истиче да присталице ове идеје као аргумент често наводе да је овакав систем студирања ефикаснији. Студентима је у интересу да што пре заврше студије и самим тим плате мање трошкове, што значи да ће вредније и са повећаним улагањем напора студирати како би студије завршили на време. Такође, наводи се да се веома често истиче и да млади више цене свој уложен новац него новац пореских обвезника.

Истовремено уз прихватање идеје о високошколском образовању као приватном добру, мења се и схватање о природи високошколских установа, које се посматрају као предузећа на тржишту образовних услуга (Bodroški Spariosu, 2012). Оба становишта су обухваћена концептом комерцијализације високошколског образовања и њиме се објашњавају настојања и пракса да се оснажи повезаност између високошколског образовања и економског сектора (Tilak, 2008).

Последица оваквих полазишта је да се високошколско образовање претвара у међународни тржишни сервис за који се верује да ће кроз обезбеђивање образовања као услуге остварити профит. Универзитети који су тржишно оријентисани обезбеђују образовну делатност са примарним циљем стицања зараде. Студенти се посматрају као корисници, а професори као произвођачи услуге. У складу са тржишном логиком, тежи се ефикасности (остварити профит, са што мање улагања), флексибилности и опстанку на тржишту (остати конкурентан) (Бодрошки Спариосу, 2012). Једна од манифестација ових идеја је све већи број транснационалних компанија које активно учествују у пружању међународних образовних програма на профитној основи и чијим се акцијама тргује на берзама (Verger & Fontdevila, 2016).

Окретање ка тржишту је високошколско образовање довело до стварања партнерстава са привредним субјектима у заједничким пословно-истраживачким подухватима, као и до развијања предузетничког духа, као последице стварања климе за развој и конкурентности самог универзитета. Развијају се тзв. предузетнички универзитети, који промовишу економски развој, а одликује их тржишна оријентација, иновативност, адаптивност, усмереност на потребе корисника, флексибилност, ширење области развоја, као и промена у начину управљања знањем. Предузетнички универзитет се фокусира на научна и технолошка истраживања која могу бити комерцијализована и због тога примењује нове индикаторе квалитета базиране на перформансама. Континуирано се развија партнерство са привредом и проналазе се нови извори финансирања и остваривања профита (Taylor, 2017). Саставни део оваквог концепта високог образовања је не само функционисање усмерено на

тржиште, већ и реструктурирање високошколских установа по моделу корпорацијског управљања. У релевантној литератури, појам корпоратизација универзитета (*corporatization of the university*) указује на примену пословних менаџерских техника на руковођење универзитетом (Taylor, 2017). Контрола расположивих ресурса, снажна извршна и централна администрација су неке од основних одлика управљања, које су аналогне корпорацијском управљању. Управљање системом одозго на доле, раздвојеност оних који доносе одлуке и оних који обезбеђују услугу јесте модел који произилази из неолибералне логике (Taylor, 2017).

Укратко, неолиберална идеологија подстиче излазак универзитета на тржиште, што је довело до такмичења за студенте, средства и престиж, мењање начина управљања и партнерстава са привредним субјектима. Такође, предузетништво, које је постало одлика функционисања универзитета, појављује се и као важан исход учења студента. Развијање предузетничког духа код студената, како би се одговорило на глобалне економске трендове друштва, постаје важан део студијског програма. Према неолибералној логици, запошљивост дипломираног студента има кључни значај. Одговорност универзитета према тржишту рада оправдава се као добробит за студента.

Економија знања и инструментални поглед на високошколско образовање

Неолиберализам је идеологија веома блиска глобализацији, посебно када се говори о слободном тржишту, јер најчешће представља форму кроз коју су структурирани локални и глобални односи (Olssen & Peters, 2005). Једна од идеолошких претпоставки јесте потреба стварања јединственог глобалног тржишта. Економска логика је доминантна у овој идеологији, а једно од најзначајнијих начела је ефикасност. Профитни сектор образовање схвата као идеално средство којим се то постиже, јер представља стратешки сектор у коме долази до стварања људског капитала (Kanić i Kovač, 2017). Образовни системи су под великим притиском да повећају обим формалног образовања младих, али и да их ускладе са захтевима глобалне економије (Rizvi & Lingard, 2010).

Који су то новонастали концепти у економији који тако снажно реформишу образовање? За савремену фазу друштвено-економског развоја карактеристична је тзв. економија знања, чија су основна својства раст улагања у научна истраживања, развој високе технологије, свеобухватна интелектуализација друштвене производње, у којој интелектуалним ресурсима припада одлучујућа улога (Maistry, 2014). У новој економији знање добија улогу већу него икад досад. Термини „друштво знања“, „друштво које учи“, „капитал знања“, „економија заснована на знању“ су најучесталији термини које сусрећемо у релевантној литератури.

Концепт економија знања почео је да се развија током шездесетих година прошлог века. Питер Дракер (Peter Drucker) је 1969. године први пут употребио појам друштво знања и под њим подразумевао најконкурентније друштво у историји човечанства чија је економија заснована на знању (Rizvi & Lingard, 2010). Концепт је посебно популаризован током деведесетих у радовима Роберта Рајха (Robert Rajh).

Основна идеја је да је систем образовања најодговорнији за раст и трансформацију знања, а самим тим за постизање економског напретка. Образовањем се стварају „радници знања” који су способни да се адаптирају на брзе промене у окружењу и који су посвећени самопобољшању (Maistry, 2014). У основи економије засноване на знању је теорија људског капитала америчких економиста Теодора Шулца (Theodor Shulc) и Гарија Бекера (Gary Becker) који су покренули питање и детаљно расправљали о суштини људског капитала као развојног ресурса, истичући да економски успеси појединаца, као и економија националних држава, зависе од тога колико екстензивно и ефективно људи инвестирају у себе (Jovanović Kranjес, 2013; Kulić, 2012). Теорију су и даље развијали многи аутори, посебно економисти. Нова економска пракса, позната као већ поменути економија заснована на знању, донела је квалитативне промене у схватању концепта људског капитала, посебно у смислу његовог ширења са суме знања које појединци поседују на динамичке процесе кроз које се знања обогаћују и обнављају (Matthews & Candy, 1999, према Kulić, 2012). У таквој пракси, афирмисани су нови концепти као што су „интелектуално-креативни ресурси”, „развој људских ресурса” и сл. (Kulić, 2012). Економисти образовања на основу ових теорија афирмишу значај и потребу улагања у људе, односно у њихово образовање.

Из концепата друштво знања и људски капитал произашао је концепт „доживотног учења” (Liessmann, 2009). Сви ови појмови су базирани на премиси да глобализација мења економију која се огромном брзином из индустријске трансформисала у информациону или економију нематеријалних ресурса. Те промене мењају природу посла и профиле радника. Нови услови рада од радника захтевају већу флексибилност, обављање више задатака одједном (multitasking) и континуирано учење. Важно је нагласити да су у ове идеје уткане и кључне поставке неолиберализма: слобода избора и индивидуални приступ пресудним ресурсима, односно знању. Свако може да стекне знање и уђе у такмичење да би дошао до знања као најважнијег производног средства (Liessmann, 2009).

У последњој деценији покренуте су велике промене у високошколском образовању у погледу програма и система, као одговор на потребе послодаваца за образовном радном снагом, а све у циљу усаглашавања са тржиштем рада које све више захтева иновативност и ефикасност. У том смислу, пред високошколско образовање стављени су захтеви за развојем система доживотног учења, стручног усавршавања, стицања квалификација и преквалификација, као и развијање потенцијала. Актуелизована је потреба да се код студената развијају компетенције за живот и рад у друштву, знања и способност прилагођавања променљивим условима које диктира тржиште рада, турбулентна светска економска ситуација, развој науке, технике и технологије и др.

У глобалној неолибералној култури изражена је потреба за сталним усавршавањем и доживотним учењем појединца (Pоровић, 2014). Улагање у образовање схвата се превасходно као инвестиција која дугорочно гледано резултира позитивним ефектима. Ове идеје утичу на саме садржаје и суштину високошколског образовања. Као пример инструментализације високошколског образовања, може се навести Болоњска реформа образовања која је покренута у циљу превазилажења економске стагнације, кроз стварање компатибилног и упоредивог европског система високог

образовања како би био међународно конкурентнији и релевантнији за потребе економије знања (Bodroški Spariosu, 2017). Промене су ишле у смеру креирања курикулума заснованих на исходима учења и развијању компетенција студената у складу са потребама савременог друштва, ка повећању и развоју могућности запошљавања и конкурентности на тржишту рада. Указује се на значај и потребу да се наставни програми и планови осавремене и ускладе с актуелним потребама друштва, развојем науке и технологије, да се високо образовање повеже са другим секторима, односно светом рада, при чему се та повезаност најчешће односи на задовољење потреба тржишта рада (Bodroški Spariosu, 2017).

Сврха високошколског образовања редефинише се свођењем образовања на функцију развоја људског капитала и на задовољавање екстерно дефинисаних потреба и вредности. Сврха високошколског образовања помера се од образовања мале групе младих у духу академских вредности у елитном систему (у Хумболтовом смислу) ка обезбеђивању стручних и професионалних вештина за потребе запошљавања већег броја људи у масовном систему (Bodroški Spariosu, 2017). Улога високошколског образовања сагледава се у складу са потребама глобалне економије и осигурања конкуритивности националне економије. Она је сведена на припрему целокупне академске популације за друштвене и технолошке промене. У оквиру Болоњске декларације, на пример, експлицитно се наводи да би основне студије и стечена звања требало да буду препознатљива и релевантна за тржиште рада (Bologna Declaration, 1999). Како би универзитети ефикасније испунили задатак који је пред њих поставила европска привреда, осмишљен је јединствен европски високошколски простор, познатији као ЕНЕА (*European Higher Education Area*). Његов смисао се односи на успостављање и фундаментално трансформисање институција и политика високог образовања европских држава. Један од основних праваца јесте уједначавање и транспарентност система високошколског образовања, што доводи до тренда повећане стандардизације и бирократизације високошколског образовања.

Ефикасност система и стандардизација високошколског образовања

У контексту комерцијализације и инструментализације високошколског образовања, као кључна се постављају питања како бити конкурентан, како осигурати квалитет производа, његову корисност и поузданост. Неолиберални модел осигурања квалитета кроз регулацију, стандардизацију и квантификацију успоставља контролу аналогну финансијској контроли у економији и пореском систему (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2018). У том смислу стандардизација у високошколском образовању може се посматрати као техничка подршка остварењу неолибералних идеја. Најопштије, стандарди представљају норме на основу којих се образовање кроз образовна постигнућа може мерити и процењивати (Winch & Gingell, 1999: 228). Стандардизација је општи тренд који захвата све секторе образовања, а одликује је усмереност на мерљиве карактеристике, терминологија исхода, постигнућа, осигурања квалитета, подизање ефикасности и сл. (Radulović, 2007). Она представља

поглед одозго, средство којим се уводи ред и подиже квалитет образовања, јер омогућава његово мерење и процену ефикасности.

Ова тенденција се уочава у реформи високошколског образовања у Европи. Болоњска реформа почива на идеји уједињења, уједначавања, хармонизације и синхронизације образовних система и образовних политика свих земаља Европе, како би биле у могућности да унапреде систем високог образовања и на тај начин буду конкурентне на глобалном тржишту и позиционирају се на светској мапи квалитетног школства и висококвалификованих и образованих стручњака (Lungulov, 2011). Болоњским процесом требало је ојачати конкурентност и атрактивност високог образовања у Европи, подстаћи мобилност студената и повећати могућност запошљавања.

У циљу ефикаснијег функционисања система, потребно је обезбедити лаку читљивост, као и упоредивост диплома и потврда о периодима учења у различитим контекстима (институционално/ваниституционално, академско/струковно). Све то омогућава флексибилност у погледу признавања стечених квалификација у различитим системима и транспарентност у њиховом документовању. Стварање јединственог простора високошколског образовања настало је из идеје да се стандардизују образовне активности инструментима кредитног система, заснованог на исходима у стварању јединственог простора, укључујући и јединствено тржиште рада и образовних услуга (Bodroški Spariosu, 2017: 110).

Инструменти који су развијени у тој функцији су: систем кредита ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) заснован на исходима, национални оквир квалификација и додатак дипломи. Систем кредита заснива се на радном оптерећењу студената у постизању одређених образовних исхода и служи за прикупљање и преношење бодова, које се заснива на транспарентним исходима учења (Bodroški Spariosu, 2017). Полазиште овог система је да се може квантитативно изразити шта индивидуа зна, разуме, може да уради у одређеном програму или периоду учења, односно представља радно оптерећење студента у остваривању исхода учења. Национални оквир квалификација служи томе да се јасно повежу квалификације у смислу нивоа, радног оптерећења, исхода учења и профила. Оваква стандардизација омогућава објективније поређење стечених компетенција различитих кандидата, јер даје увид у структуру курикулума, додатних активности и ангажовања студената, као и информације о самој високошколској установи, на основу чега послодавац лакше, брже и ефикасније може закључити о квалификацијама кандидата (Lungulov i Stipić, 2012).

Додатак дипломи омогућава јединствену промоцију студијских програма који се на универзитету реализују, исхода учења и компетенција свршених студената, а квалитет и значај њихове образовне услуге на тај начин постаје транспарентнији. Такође, знатно се олакшава и убрзава административна процедура у вези са признавањем и вредновањем стеченог образовања и квалификација за студенте из иностранства (Bodroški Spariosu, 2017). Додатак дипломи користан је за студенте и универзитете, али и послодавце, јер представља могућност за брже проналажење и запошљавање појединаца с адекватним квалификацијама, вештинама и знањима

потребним за конкретно радно место и обављање одређене врсте посла (Bologna Declaration, 1999).

Стандардизација је присутна и у процесима провере и осигурања квалитета у високошколском образовању. На подручју ЕНЕА уведени су јединствени стандарди за осигурање квалитета, који омогућавају јединствену проверу високошколских установа и у складу с тим унапређење квалитета. Стандарди су универзални и применљиви на све високошколске установе без обзира на структуру, функцију и величину. Требало би нагласити да су стандарди предвиђени као инструмент који се користи како за спољашње вредновање квалитета, што чине стручне агенције и комисије, тако и за унутрашње вредновање, односно самопроцену која се најчешће огледа у систематском прикупљању података и повратних информација од студената, предавача и осталих заинтересованих страна (Bodroški Spariosu, 2017).

Закључак

Под утицајем неолиберализма високошколско образовање се све мање третира као јавно добро и показује тенденцију искључивања оних својстава које га одређују као колективно настојање. Уместо јавног добра, образовање поприма карактеристике робе која се продаје на слободном тржишту. Високошколске установе посматрају се као предузећа на тржишту образовних услуга, које су технички наплативе од студената (Bodroški Spariosu, 2017). У складу с тим, мењају се улоге студената и професора. Студенти се схватају као корисници услуге коју пружају професори. Студент је корисник образовне услуге који улаже у своје знање, као ресурс који ће му омогућити бољу припрему за тржиште рада. Комерцијалном логиком систем се диверзификује. Концептуално се мења високошколско образовање у том смислу што се губи традиционална улога јавно финансираних и институционално аутономних универзитета. Високошколско образовање сада обезбеђује разне врсте институција од државних и приватних универзитета, до предузећа и компанија, па све до виртуелних ентитета. Једна од основних преокупација универзитета јесте комодификација (процес претварања предмета, вештина, добара и услуга у робу на тржишту) и комерцијализација.

Високошколско образовање концептуализује се кроз идеју економског раста. Сврха образовања редефинисана је његовим свођењем на функцију развоја људског капитала. Може се закључити да је сврха високошколског образовања сведена на уску екстерну инструментализацију у односу на инхерентне образовне циљеве. Његова примарна сврха је да служи потребама привреде. Свако ко организује/обезбеђује високошколско образовање треба да има на уму потребе економије. Несумњиво, неолиберализам представља основу свега што у образовању можемо назвати тржишном вредносном оријентацијом. Општи закључак је да неолиберална идеологија високошколско образовање редукује и рационализује како би било што економичније и ефикасније. Подређује га актуелној глобалној економији, подели рада, моћи великих корпорација, а његова суштина се у највећој мери објашњава економским језиком исплативости, продуктивности и квантификације мерљивих учинака.

Литература

- Ball, S. J. (2014). *Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University*. Institute of Education, University of London London: Routledge.
- Berend, I. (2012). *Evropa posle 1980*. Beograd: Arhipelag.
- Boas, D. (2003). *Libertarijanizam*. Beograd: Centar za liberalno-demokratske studije.
- Bodroški Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bodroški Spariosu, B. (2012). Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 645–661.
- Bologna Declaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Brown, R. (2015). Markets and Non-Markets. In R. Brown (Ed.), *Higher Education and the Market* (pp. 6–19). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Giroux, A. H. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Hall, S. (2011). The neoliberal revolution. *Cultural Studies*, 75(6), 705–728.
- Harvey, D. (2012). *Kratka istorija neoliberalizma*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Jovanović-Kranjec, M. (2013). Ekonomizacija visokog obrazovanja u Republici Srbiji. *Ekonomski horizonti*, 15(1), 87–96.
- Kanić, S. i Kovač, V. (2017). Neoliberalizam i obrazovanje u kontekstu globalne obrazovne politike. U J. Milutinović (ur.), *Zbornik Odseka za pedagogiju, Sveska 26* (str. 69–92). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kulić, R. (2012). Obrazovanje u kontekstu ekonomskog rasta i razvitka. *Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju*, 17(1), 97–113.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lungulov, B. (2011). Ishodi učenja u visokom obrazovanju kao indikatori kvaliteta obrazovanja, *Pedagoška stvarnost*, 57(7–8), 610–623.
- Lungulov, B. i Stipić, M. (2012). Kurikulum usmeren na kompetencije studenata i ishode učenja u visokom obrazovanju, U O. Gajić (ur.), *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi: zbornik radova, Knjiga 2*, (str. 121– 132). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Maistry, S. (2014). Education for economic growth: A neoliberal fallacy in South Africa. *Alternation*, 21(1), 57 – 75.
- Oleksenko, R., Molodychenko, V., & Shcherbakova, N. (2017). Neoliberalism in Higher Education as a Challenge for Future Civilization. *Philosophy and Cosmology*, 20, 113–119.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). Obrazovanje i nauka u neoliberalnom lavirintu. U J. Ćirić i L. Breneselović (ur.), *Zbornik za percepciju naučnog rada i poznavanje rekvizita njegove ocene* (str. 3–11). Beograd: Institut za uporedno pravo.

- Popović, K. (2014). *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih.
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U: Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 383–392), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Educational Policy*. London: Routledge.
- Rustin, M. (2016). The neoliberal university and its alternatives. *Soundings*, 63(3), 147–176.
- Taylor, A. (2017). Perspectives on the University as a Business: the Corporate Management Structure, Neoliberalism and Higher Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1), 108–135.
- Tilak, J. B. G. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, 38(4), 449–466.
- Venugopal, R. (2015). Neoliberalism as Concept. *Economy and Society*, 44(2), 165–187.
- Verges, A., & Fontdevila, C. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy and Global Education Reform*. New York: Columbia University Press.
- Winch C., & Gingell J. (1999). *Key Concepts in The Philosophy of Education*. London and New York: Routledge.

Примљено: 25.03. 2019.

Коригована верзија рада примљена: 05.04. 2019.

Прихваћено за штампу: 06.04. 2019.

Conceptualisation of higher education: The neoliberal approach

Anđela Đuković

Teacher Education Faculty,
University of Belgrade, Serbia

Abstract *Neoliberalism has become the dominant ideology of our time, impacting all segments of society. At the same time, higher education has been undergoing changes altering its identity, purpose, roles and position. Our analysis focuses on identifying and examining key neoliberal concepts – the free market, individualism, individual freedom, the diminished state – which have been transforming the concept of higher education. These ideas are examined through the trends of commercialization and privatization of higher education, its instrumentalization in accordance with the needs of a knowledge economy, and standardization as an instrument in the striving for efficiency and quality assurance. The overall conclusion is that higher education, from a neoliberal perspective, is conceptualized in terms of economic growth. Under the influence of neoliberal values, higher education is regarded primarily as a private good, thus enabling its positioning as an economic agent. The traditional roles of students and teachers are being transformed, as is the institutional mission of the university, whose primary purpose has become to serve the needs of the current economy. In the neoliberal context, the essence of the university is expressed primarily through the economic terms of profitability, productivity and competitiveness.*

Keywords: *neoliberalism, higher education, free market, commercialization of higher education, instrumentalization of higher education.*

Концептуализация высшего образования: неолиберальный подход

Анджела Джукович

Факультет педагогического образования,
Университет в Белграде, Сербия

Резюме *Неолиберализм становится доминирующей идеологией, которая затрагивает все слои общества. В то же время, на высшее образование влияют обстоятельства, которые меняют его идентичность, значение, роли и положение. Цель данного анализа заключается в выявлении и изучении ключевых неолиберальных идей – рыночной свободы, индивидуализма, индивидуальной свободы, ограниченного государства, которые трансформируют концепцию высшего образования. Они рассмотрены через тенденции коммерциализации и приватизации высшего образования, инструментализации в связи с потребностями экономики знаний, стандартизации в качестве технической поддержки в достижении эффективности и гарантии качества. Согласно общему выводу, высшее образование в неолиберальном подходе*

концептуализује се кроз идеју економског раста. Под дејством неолибералних вредности образовање у прву реду се схвата као приватно својство, што омогућава њему позиционирање на тржишту. Традиционалне улоге студената и предавача, као и институционална мисија универзитета мењају се. Његова главна циљ је да служи потребама модерне економије. Универзитет, у оквиру неолиберализма, објашњава своју суштину у највећој мери економским језиком ефикасности, окупације, продуктивности и конкурентности.

Кључеве речи: неолиберализам, више образовање, слободан тржиште, комерцијализација више образовања, инструментализација више образовања.

Образовање као вредност у култури школе¹

Јован Миљковић²

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

Јелена Грујић

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

Апстракт *Вредности се налазе у основи сваке делатности, па и образовне. Образовање је од своје настанка промовисало различите вредности, а у исто време се, само по себи, смањало вредношћу, што је и предуслов вршења друштвене функције образовања. У кризи савремене цивилизације, од есенцијалне важности је да школа као васпитно-образовна институција и наставници као њени ексклузивни социјални примером недвосмислено демонстрирају да образовање доживљавају као вредност, не само декларативно, већ и у својим професионалним активностима. Циљ истраживања чије резултате презентујемо у овом раду био је да истражимо и следемо наставничку перцепцију образовања као вредности у култури школе. Резултати су указали на то да се образовање (следећемо преко перцепције образовања као механизма промоције зајослености у организацији и преко перцепције мера и институција у организацији који за циљ имају факултативност образовања зајослених) не смањује организационом вредношћу у културама школа које смо истраживали.*

Кључне речи: образовање као вредност, организациона култура, култура школе.

Увод

Квалитет васпитно-образовног рада се обезбеђује добрим кадром, то јест компетентним наставницима. Иако често делају сами у учионици, наставници уз сву аутономију коју имају у свом раду само удруженим снагама и у синергији могу да досегну васпитне и образовне циљеве. Они, поред својих индивидуалних вредности које их разликују од других, деле и неке заједничке вредности које су карактеристичне за

1 Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) „Модели процењивања и стратегије унапређења квалитета образовања“ (бр.179060), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 jovan.miljkovic@fbg.ac.rs

колектив у коме раде и које чине окосницу организационе културе сваке појединачне школе. Јер, како не постоје два идентична појединца, тако не постоје ни две идентичне организације, па ни школе, ма колико се друштво и држава трудили да их стандардизују. Очекује се да се у васпитно-образовној институцији образовање и учење сматрају, доживљавају и промовишу као вредности, односно да су неке од доминантних вредности из које проистичу различите норме и правила понашања које деле сви запослени. Да ли је образовање аутентична вредност око које је интегрисана организациона култура у нашим школама или се ради само о декларативној вредности, флоскули која нема одраза на делање и поступке наставника – питање је на које ћемо покушати да одговоримо у наставку овога рада.

Међузависност организационе културе и образовања као вредности

Организациона култура је „систем претпоставки, веровања, вредности и норми понашања које су чланови једне организације развили и усвојили кроз заједничко искуство и који усмеравају њихово мишљење и понашање“ (Јаничијевић, 1997: 42). Она настаје „учењем у процесу социјалне интеракције, одржава се (перпетуира) учењем и образовањем, и мења учењем и образовањем“ (Миљковић, 2008: 154). Чак и када је не планирамо и не управљамо њоме, организациона култура ће се у сваком социјалном систему развити на основу доминантних вредности и преносити учењем, а свака организација која је свесна снаге овог организационог феномена покушаће да јасно артикулише вредности које стоје у њеној основи и да њима управља уз помоћ образовања својих чланова. У овом контексту, важно је нагласити „да се релација учење/образовање – организациона култура може сагледати у најмање две димензије: учење као предуслов настанка, одржања и мењања организационе културе и култура која ствара повољну климу за јављање и развој учења и образовања у организацији, односно култура чији је један од базичних садржаја (вредности) учење“ (Миљковић, 2008: 154).

Камерон и Квин (Cameron & Quinn, 2006: 5–6) истичу да већина научника која проучава организационе феномене препознаје снажне ефекте које организациона култура има на перформансе и дугорочну ефективност организације, као и на индивидуе у организацији, у погледу радног морала, посвећености, продуктивности и њиховог менталног здравља. У исто време, аутори (Cameron & Quinn, 2006: 11) наглашавају да је неуспех који су многе организације доживљавале у ефектима промена, у које су уносиле знатан труд и знатна средства, условљен управо тиме што су организационе вредности остајале непромењене. У прилог тврдње да култура школе утиче на посвећеност наставника говори и емпиријско истраживање у којем су аутори (Veeriah, Piaw, & Li, 2017: 10) добили снажну корелацију између школске културе и посвећености наставника. Оно што је веома значајно за наше истраживање је и да су поменути аутори (Veeriah, Piaw, & Li, 2017: 11) пронашли и статистички значајну повезаност средњег интензитета између стручног усавршавања наставника (као индикатора школске културе) и посвећености наставника. Применом мултипле регресионе анализе добијени су резултати који стручним усавршавањем наставника објашњавају 34,4% варијансе организационе посвећености наставника (Veeriah, Piaw, &

Li, 2017: 12). Интересантни резултати су добијени и у случају утицаја организационе културе на учење наставника. Аутори (Somprach, Prasertcharoesuk, & Ngang, 2015) су утврдили позитивну корелацију између организационе културе и учења наставника. Од пет истраживаних типова организационе културе, култура клана је имала најизраженију повезаност с учењем наставника, док је адаптивна култура имала најслабију повезаност. Аутори (Somprach, Prasertcharoesuk, & Ngang, 2015: 1043) објашњавају овај налаз тиме што култура клана код наставника ствара осећај припадности и лојалности, понос што су део организације, радост што раде и уче једни с другима, како би ојачали и развили школу у којој раде.

С аспекта нашег рада важно је нагласити да је међу истраживачима организационе културе постигнута релативна сагласност да она има три основна извора: (1) националну културу у којој организација обавља своју делатност; (2) привредну грану у којој се организација налази; (3) личност оснивача или доминантног лидера у организацији (Јанићијевић, 1997:261). Управо други поменути извор организационе културе даје нам наду да ће без обзира на карактеристике националне културе или личности тренутног лидера школе, због тога што се све школе баве васпитно-образовном делатношћу, оне развити и сличне вредности, међу којима би образовање требало да буде једна од доминантних. У прилог томе говори и тврдња Јанићијевића (1997: 263), који сматра да се организације „у истом привредном сектору или грани сусрећу са сличним проблемима и раде у сличним условима тако да су предодређене да развију сличне претпоставке, веровања и вредности у својим културама“. Управо то истичу Павловић и Ољача (2011: 73) када праве дистинкцију између школске културе и културе школе: „култура школе је заједничка свим школама“.

Када говоримо о настанку и развоју културе школе, треба истаћи мишљење Каплана и Овингса (Kaplan & Owings, 2013: 7) према којем се овај процес одвија кроз три повезана концепта: (1) начин решавања унутрашњих и спољашњих организационих проблема које група успешно примењује преноси се новим члановима колектива као исправан начин перцепције, размишљања, осећања и понашања у вези с овим проблемима; (2) начин и принцип приступа проблему временом постају заједничка претпоставка реалности, истине, људске природе и односа међу људима; (3) током времена ове претпоставке, кристализоване и ојачане понављањем, не преиспитују се и полако улазе у подсвест, а њихова снага баш лежи у томе што се примењују несвесно, без претходног преиспитивања. Дакле, само принципи успешних модела решења проблема се временом трансформишу у несвесна веровања и вредности. Проблем је што они настављају да се примењују једно време и када престану да буду функционални, све док чланови организације не почну да преиспитују њихову вредност и ефекте.

Вреди напоменути да организациона култура није јединствен феномен и да када говоримо о конкретној организацији, у овом случају школи, пре говоримо о доминантној култури у којој егзистира више супкултура (Reynolds, 2010), које се према правцу простирања могу поделити на хоризонталне, вертикалне и дијагоналне, а према односу њихових вредности у контексту доминантне културе на подржавајуће супкултуре, ортогоналне супкултуре и контракултуре (Miljković i Schramm, 2015). Камерон и Квин (Cameron & Quinn, 2006: 17–18) сматрају да су тешкоће у координацији

и интегрисању активности организационих процеса често резултат културног сукоба између различитих организационих јединица у којима се развијају супкултуре, али упркос томе не треба заборавити да је култура „лепак који одржава јединство организације“ (Cameron & Quinn, 2006: 18).

У жељи да направимо јасну дистинкцију између декларативног истицања образовања као вредности у култури школе и реалног стања по овом питању, неопходно је дефинисати образовање као вредност у култури школе. У овом контексту Дил и Питерсон (Deal & Peterson, 2009: 14) сматрају да су вредности суштина онога што школа сматра важним, односно сет стандарда шта значи „добро“, шта значи квалитет, шта дефинише извршност. Исти аутори наглашавају да се у центру културе школе налазе вредности које усмеравају дугорочно планирање, алокацију ресурса у институцији, као и свакодневне школске активности, а ми се надамо да образовање наставника можемо да уврстимо у поменуте вредности, јер „дубље вредности и сврха обликују школску визију“ (Deal & Peterson, 2009: 13). Под појмом *образовање као вредности* подразумевали смо веровање да се образовање јавља као механизам промоције у оквиру школе, а чији су показатељи мере и поступци којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања запослених/наставника у васпитно-образовној институцији. Дакле, ако се у школи образовање заиста сматра организационом вредношћу, онда запослени који предузимају образовне активности с циљем сопственог професионалног и личног развоја морају имати извесне бенефите од тога у организацији (механизам промоције), а сама организација доноси и спроводи мере и поступке којима је циљ да такво понашање охрабри и подржи. Све ово јесте у складу са концепцијом целоживотног учења и образовања, али и са намером законодавца да се неке образовне активности учине обавезним за све наставнике Законом о основама система образовања и васпитања (2018), зарад успешности васпитно-образовног процеса.

Сматрамо да је питање образовања као вредности у култури школе есенцијално питање школства, јер је директно повезано са стручним усавршавањем наставника, њиховом ефикасношћу и ефективношћу (а тиме и великим делом с ефикасношћу школског система), не заборављајући да би наставници требало и да су узор ученицима, па ово питање, поред питања ефикасности, добија и моралну димензију.

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања је наставничка перцепција образовања као вредности у организационој култури школе у којој раде.

Опредељујући се за квантитативну истраживачку парадигму, на пригодном узорку³ наставника основних и средњих школа, применом упитника и скале Ликертовог типа, покушали смо да реализујемо следећи истраживачки циљ – испитати и сагледати наставничку перцепцију образовања као вредности у култури школе.

3 У узорку има више испитаника женског пола (104) него мушког (46); доминирају наставници друштвено-хуманистичке области образовања (52%); највише је наставника из гимназија (53,3%), следе наставници из средње четворогодишње школе (24,7%), затим наставници из основне школе (20,7%) и на крају наставници из средње трогодишње школе (10%).

Циљ је операционализован преко истраживачких задатака:

- Испитати перцепцију образовања као механизма сопствене промоције наставника, истраживану преко перцепције њихове партиципације у различитим образовним активностима – у програмима стручног усавршавања, као и у другим облицима формалног и неформалног образовања;
- Испитати перцепцију мера/поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања у организационој култури школе у којој раде;
- Сагледати перцепцију образовања као вредности у култури школе у светлу независних варијабли.

Зависну варијаблу у истраживању представља наставничка перцепција образовања као вредности у организационој култури школе у којој раде. При креирању ове комплексне варијабле водили смо се убеђењем да се образовање као вредност у свакој организацији мора јавити бар кроз два механизма: а) кроз образовање као механизам промоције запосленог у организацији и б) кроз мере/поступке у организацији који за циљ имају фацитацију образовања запослених. Управо су ова два механизма индикатори зависне варијабле, а њих смо операционализовали преко њихових димензија на следећи начин:

(1) први индикатор зависне варијабле је *наставничка перцепција образовања као механизма промоције* у организационој култури школе у којој раде, испитана преко перцепције наставника да њихова партиципација у обавезном стручном усавршавању, као и у формалном образовању или неформалном образовању, јесте у школи механизам личне промоције. Ова три различито од легислативе препозната вида усавршавања су сваки појединачно испитани кроз следеће димензије механизма промоције: а) стицање боље хијерархијске позиције, б) стицање веће плате, в) промену обима посла, г) повећање контроле над послом који обављају, д) стицање већег поштовања од стране сарадника, е) стицање бенефита на радном месту.

(2) други индикатор зависне варијабле је *наставничка перцепција усмеравања мера и поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања* у организационој култури школе у којој раде, испитана преко перцепције наставника да у организацији постоје мере и поступци којима је циљ фацитација њихове партиципације у обавезном стручном усавршавању, као и у формалном или неформалном образовању. Ова три различито од легислативе препозната образовна пута су сваки појединачно испитани кроз следеће димензије организационих мера и поступака: а) финансирање усавршавања од образовне институције, б) плаћено одсуство током усавршавања, в) вођење евиденције о стручном усавршавању које обавља образовна институција, г) казне као мере којима је циљ санкционисање одсуства партиципације у програмима стручног усавршавања, а као мера за поспешивање партиципације у програмима обуке које предузима школа у оквиру својих развојних активности је испитан и индикатор д) интерне образовне активности које креира образовна институција.

Независне варијабле представљају: *биолошке карактеристике испитаника* (пол и године старости), *образовне карактеристике испитаника* (образовни ниво, област образовања испитаника, број сати похађања програма које је акредитовао

Завод за унапређивање образовања и васпитања у последњих пет година, број сати похађања образовних програма у оквиру школских развојних активности у последњих пет година и начин његове реализације, карактеристике формалног образовања испитаника у последњих пет година, број сати неформалног образовања у последњих пет година), *радне карактеристике испитаника* (укупан радни стаж у образовању, врста образовне институције у којој испитаници тренутно раде, хијерархијска позиција испитаника у образовној институцији).

Истраживање је спроведено с општом хипотезом да наставници сматрају да је образовање вредност у организационој култури школе у којој раде.

Анализа и интерпретација добијених резултата

Перцепција образовања као механизма промоције у култури школе

Од 150 испитаника, 139 је у последњих пет година партиципирало у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод за унапређивање васпитања и образовања, 108 у програмима стручног усавршавања одржаних у оквиру школских развојних активности, 11 у формалном, а 64 у неком облику неформалног образовања. Из Табеле 1 можемо видети да највећи број испитаних наставника не сматра образовање механизмом сопствене промоције у школи у којој раде.

Табела 1

Наставничка перцепција образовања као механизма промоције

Партиципација као механизам промоције...	у програмима које је акредитовао ЗУОВ		у програмима школских развојних активности		у формалном образовању		у неком облику неформалног образовања	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
У потпуности се не слажем	40	26,7	29	19,3	1	0,7	18	12
Делимично се не слажем	54	36	47	31,3	2	1,3	29	19,3
Неодлучан/а сам	41	27,3	27	18	6	4	15	10
Делимично се слажем	3	2	4	2,7	2	1,3	2	1,3
У потпуности се слажем	1	0,7	1	0,7	0	0	0	0
Укупно	139	92,7	108	72	11	7,3	64	42,7
Нису се усавршавали на овај начин у последњих 5 година	11	7,3	42	28	139	92,7	86	57,3
Укупно	150	100	150	100	150	100	150	100

Поражавајућа је чињеница да више од половине испитаника програме обавезног стручног усавршавања које легислатива наглашава као један од механизма напредовања у наставничкој каријери не доживљава као механизам личне промоције. У исто време, већина испитаника који подижу свој формални ниво образовања није сигурна да ли је то механизам напредовања у служби, а што се тиче неформалног образовања, већина је сагласна да се не ради о механизму промоције, што се и очекивало.

Чини нам се да је овакво изразито негативно мишљење наставника последица доброг познавања праксе и функционисања самог начина промоције у култури школе, а и неодлучност испитаника о формалном образовању можемо интерпретирати у правцу њене негације као механизма промоције, јер се оно не препознаје као један од услова за стицање више хијерархијске позиције у Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2017).

Анализирајући појединачне индикаторе којима смо утврђивали да ли је образовање механизам промоције у организационој култури школе, добили смо у највећој мери одричне одговоре.

Што се тиче партиципације у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод, само 5,3% испитаника се слаже да су захваљујући партиципацији у оваквом образовању добили унапређење, 45% испитаника сматра да су захваљујући овој активности стекли већу плату, док 22,5% сматра да им се захваљујући овој активности променио обим посла. Да је остварило већу контролу над послом управо захваљујући партиципацији у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод сматра 39,4% испитаника, а да је стекло неке бенефите сматра 26,7% испитаника. О позицији партиципације у програмима стручног усавршавања које је акредитовао Завод у хијерархији организационих вредности школа, најбоље говори податак да се само 14,7% испитаника сложило са тврдњом да су партиципацијом стекли веће поштовање својих колега.

Испитаници су још лошије проценили као механизам промоције партиципацију у стручном усавршавању које се организује у школама. Да је добило унапређење захваљујући партиципацији у овом облику стручног усавршавања сматра 3,4% испитаника, 23,4% испитаника сматра да је на овај начин добило већу плату, док се обим посла захваљујући овом усавршавању променио за 12% испитаника. Већу контролу над послом је стекло 30% испитаних наставника, док је 20% њих перципирало да је стекло бенефите на основу овог вида усавршавања. Само 13,3% испитаника сматра да је партиципација у стручном усавршавању које се организује у школама резултирала већим поштовањем од стране колега.

Од укупно 12 испитаника који су у претходних пет година партиципирали у формалном образовању, само један испитаник сматра да је то довело до унапређења на послу, шест сматра да је добило већу плату, а за петоро испитаника се променио обим посла. Да је захваљујући партиципацији у формалном образовању остварило већу контролу на послу, сматра троје испитаника, док је њих седморо изјавило да је на основу овог вида усавршавања стекло бенефите. Половина од 12 испитаника који су партиципирали у формалном образовању у последњих пет година сматра да су на овај начин стекли веће поштовање од стране колега.

Партиципација у неформалном образовању се у перцепцији испитаника показала као најлошији механизам промоције, што се и очекивало. Само 3,3% испитаника сматра да је захваљујући партиципацији у овом облику усавршавања добило унапређење, док 10,7% сматра да је добило већу плату, а за 4,7% испитаника се променио обим посла. Да је захваљујући неформалном образовању остварило већу контролу над послом сматра 17,3% оних који су учествовали у овом виду усавршавања,

док 5,4% њих сматра да је стекло бенефите. Да је стекло веће поштовање колега захваљујући партиципацији у неформалном образовању сматра само 9,3% испитаника који су практиковали овај вид усавршавања.

Перцепција мера и поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања у култури школе

Анализирајући податке презентоване у Табели 2, можемо констатовати да у култури школа у којима је сироведено исцраживање не постоје мере којима је циљ поспешивање и усмеравање учења и образовања зајослених.

Из Табеле 2 можемо видети да је 54,7% испитаника неодлучно по питању мера које поспешују партиципацију у програмима које је акредитовао Завод, док се 22,7% њих делимично не слаже да оне постоје. Такође, 34,7% испитаника је неодлучно по питању партиципације у програмима школских развојних активности, а 24% се делимично не слаже с тим да оне постоје. С обзиром на то да говоримо о мерама које би сваки наставник требало да препозна уколико постоје, неодлучност испитаника једино можемо интерпретирати као непостојање мера које подстичу обавезно стручно усавршавање. Њихова неодлучност може бити резултат давања социјално пожељних одговора, јер давањем искрених одговора могу оголити нефункционисање и немоћ система усавршавања наставника који би требало да постоји у њиховој школи. С обзиром на то да резултати наводе да се у пракси сваки део Правилника селективно користи, има основа за претпоставку да је стручно усавршавање искључиво на наставницима, како у одабирају начина и садржаја усавршавања тако и у контроли, праћењу напретка, па чак и у слободи одсуства партиципације. Може се претпоставити да менаџменту школе није циљ да побољша статус и квалитет рада своје школе кроз компетентан кадар, већ да одржи постојеће стање и минимално задовољи захтеве државе.

Табела 2

Наставничка перцепција постојања организацијских мера и поступака којима је циљ поспешивање и усмеравање њиховој учења и образовања

Постоје мере којима је циљ поспешивање и усмеравање партиципације...	у програмима које је акредитовао Завод		у програмима школских развојних активности		у формалном образовању		у неком облику неформалног образовања	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
У потпуности се не слажем	6	4	1	0,7	2	1,3	16	10,7
Делимично се не слажем	34	22,7	36	24	2	1,3	27	18
Неодлучан/а сам	82	54,7	52	34,7	6	4	20	13,3
Делимично се слажем	17	11,3	18	12	1	0,7	1	0,7
У потпуности се слажем	0	0	1	0,7	0	0	0	0
Укупно	139	92,7	108	72	11	7,3	64	42,7
Без усавршавања на овај начин у последњих 5 год.	11	7,3	42	28	139	92,7	86	57,3
Укупно	150	100	150	100	150	100	150	100

Као и у претходном случају, шест (54,5%) испитаника је неодлучно по питању мера које поспешују и усмеравају формално образовање. С друге стране, само један испитаник (0,7% укупног узорка) се слаже да постоје мере које поспешују и усмеравају неформално образовање. Ови подаци воде закључку да школе не подстичу формално и неформално образовање својих запослених, јер се додатном образовању најалост не придаје значај ни у Правилнику. Самим тим, очекивано је да директори не воде евиденцију о образовним активностима које нису законски оснажене и регулисане, иако и такве активности могу користити наставницима, посебно наставак формалног образовања.

На основу свега, може се закључити да *наставници не виде да у организационој култури школа постоје мере које би подстигле и мотивисале наставнике да се континуирано усавршавају и образују*. Неистичање и непромовисање континуираног учења и образовања наставника може имати лоше консеквенце, јер уколико сами наставници не верују да је образовање вредност, сумњамо да ће својим понашањем такво веровање моћи да пренесу својим ученицима, а то је најважније.

Анализирајући појединачне индикаторе којима смо утврђивали да ли постоје у култури школа мере којима је циљ поспешивање и усмеравање учења запослених, добили смо у највећој мери одричне одговоре.

Ипак, постоје изузеци који су вредни пажње. На првом месту се ради о томе да школа плаћа програме које је акредитовао Завод (44,6% испитаника се слаже с овом тврдњом, насупрот 36,7% оних који се не слажу, док су остали били неодлучни), као и о вођењу школске евиденције о овом облику обавезног стручног усавршавања (70,7% испитаника се слаже с овом тврдњом, од чега 60% у потпуности). Што се тиче финансирања обавезног стручног усавршавања, оно је у надлежности локалне самоуправе и зависи од више чинилаца (буџета којим располаже локална самоуправа за ову намену, цене обука итд.). Чињеница да се више од трећине испитаника (36,7%) не слаже с овом тврдњом указује на то да је вероватно било случајева када су наставници сами сносили трошкове за своју партиципацију у програмима које је акредитовао Завод. У прилог ове тврдње говоре и резултати једног ранијег истраживања (Miljković i Mrkšić, 2013), према којем су наставници наводили да је један од разлога за недовољну партиципацију у обавезном стручном усавршавању неадекватно реализовање његовог финансирања.

Вођење евиденције о овом облику стручног усавршавања јесте у домену рада школе, што она, судећи према изјавама испитаника, и спроводи. Оно што је проблематично јесу изјаве већине испитаника (41,7% се слаже, 23% је неодлучно, а 35,3% се не слаже) према којима за потребе партиципације у програмима које је акредитовао Завод не добијају плаћене слободне дане, иако је и то регулисано Правилником. Сматрамо да је вероватни узрок то што се овај вид стручног усавршавања, када је на нивоу целе школе, углавном реализује викендом, па испитаници и немају утисак да су за ту сврху ослобођени од посла. Више од наведеног забрињавају изјаве испитаника који се уопште нису усавршавали на овај начин у протеклих пет година о санкцијама које су трпели због пропуста. Сви испитаници су били сагласни да су добили усмену опомену, иако Правилник предвиђа и много оштрије казне за овакво понашање.

Што се тиче партиципације у програмима школских развојних активности, одговори испитаника су доста слични претходним. Највећи проценат испитаника (56,4%) се не слаже са тврдњом да школа финансира овај вид стручног усавршавања, као и у случају тврдње да добијају плаћено одсуство у сврху партиципације у програмима школских развојних активности (48,1% се не слаже, 18,5% није сигурно, док се 33,3% слаже с овом тврдњом). Да школа води евиденцију о овом виду стручног усавршавања слаже се 58,3% испитаника, а 61,1% испитаника тврди да школа организује овакав вид стручног усавршавања. Упркос ове две афирмативне мере, само 2,6% испитаника тврди да се кажњава одсуство с овог вида стручног усавршавања, али нисмо успели да сазнамо о каквим се казнама ради.

У погледу мера којима је циљ да поспеше и усмере формално образовање, можемо констатовати да оне не постоје. Већина од испитаника који партиципирају у овом виду образовања (63,6%) се не слаже са тврдњом да школа финансира њихово школовање, као ни са тврдњом да добијају плаћено одсуство (63,7%), а ни са тврдњом да се кажњава одсуство с овог облика усавршавања (86%). Они који су тврдили да постоје казне (1,3%) кажу да се ради о усменим опоменама, а једини аспект који се приближио афирмативној мери је вођење евиденције у школи о партиципацији у формалном образовању (где имамо подједнак проценат испитаника који се слажу и оних који се не слажу с овом тврдњом – по 45,5%, док су остали неодлучни по овом питању).

Као што смо могли и очекивати, најлошија је ситуација по питању мера којима је циљ поспешивање и усмеравање неформалног образовања – све индикаторе су испитаници негативно проценили, и то: 62,5% испитаника се не слаже са тврдњом да школа финансира њихово неформално образовање, док се 68,7% не слаже са тврдњом да школа обезбеђује плаћено одсуство у ову сврху, а чак ниједна особа није рекла да постоје казне за изостајање с оваквог усавршавања. Да школа води евиденцију о партиципацији у неформалном образовању сматра 39,1% испитаника, насупротив 48,5% оних који мисле супротно.

Перцепција образовања као вредности у култури школе у светлу независних варијабли

Приликом обраде података пронашли смо неколико статистички значајних повезаности између појединих биолошких, радних и образовних карактеристика испитаника и њихове перцепције појединих димензија образовања као вредности у култури школе. Све добијене статистичке повезаности су на нивоу значајности .005.

Пол испитаника је статистички значајно повезан са три димензије зависне варијабле, од којих се све три односе на школске развојне активности као дела обавезног стручног усавршавања наставника. Димензије са којима смо добили статистички значајну повезаност пола испитаника су следеће:

- повезаност слабог интензитета ($c = .299$) са перцепцијом постојања образовних активности стручног усавршавања наставника које организује школа;
- повезаност слабог интензитета ($c = .247$) са перцепцијом постојања казни због неучествовања у школским развојним активностима;

– повезаност слабог интензитета ($c = .289$) са перцепцијом испитаника „да их је учешће у школским развојним активностима довело до боље хијерархијске позиције“.

У случају прве статистички значајне повезаности, жене су у већем проценту у односу на мушкарце перципирале да се у њиховој школи организују образовне активности стручног усавршавања.

У случају друге статистички значајне повезаности, 8,69% мушких испитаника је изјавило да постоје казне за одсуство партиципације у школским развојним активностима, док ниједна жена није потврдила својим одговором постојање казни.

У случају треће статистички значајне повезаности, чак 12,12% мушких испитаника, у односу на 1,33% женских, било је сагласно са наведеном тврдњом.

На основу добијених података, чини нам се да се мушкарци мање интересују за овај вид стручног усавршавања у свом колективу у односу на жене, па вероватно и мање учествују у њему, због чега их кажњава (опомене) директор. Како се ради о интерним, усменим опоменама, само они који су опоменути свесни су овог вида кажњавања, чиме објашњавамо перцепцију наставница да у њиховом колективу не постоје казне за ову врсту апсентизма.

Што се тиче треће статистички значајне повезаности, она је, према нашем мишљењу, последица свеprisутне феминизације наставничких професија (Radović, 2007), у којој се већа пажња посвећује мушкој мањинској групи, али такође и више пута детектованој доминацији мушкараца на управљачким позицијама у образовању, као и у професионалном напредовању (Vrcelj, 2014).

Године испитаника су статистички значајно повезане везама средњег интензитета ($c = .544$) са перцепцијом испитаника да су стекли бенефите захваљујући неформалном образовању.

Испитаници који имају између 36 и 45 година живота у већем проценту (7,8%) се слажу с овом тврдњом него они који су у категорији десет година старијих или млађих испитаника (по 1,6%). Интересантно је да се нико од испитаника млађих од 25 или старијих од 55 година није сложио са овом тврдњом. Питање о каквим се бенефитима од неформалног образовања ради захтева додатна истраживања, а ми не бисмо искључили ни бенефите који се стичу учешћем на различитим образовним програмима у оквиру међународних пројеката, на којима ова старосна група, према нашем искуству, партиципира у највећем броју.

На сличан начин можемо протумачити и статистички значајну повезаност нивоа образовања испитаника која је средњег интензитета ($c = .519$), са бенефитима које испитаници добијају од неформалног образовања. У случају ове повезаности, категорија наставника са завршеним мастер студијама у већој мери (10,9% испитаника) сматра да је имала бенефите од неформалног образовања у односу на 1,6% испитаника са завршеним основним студијама, док они са завршеним магистарским и докторским студијама сматрају да нису имали никакве користи. Управо категорија наставника са завршеним мастер студијама умногоме кореспондира са претходно описаном старосном категоријом, па смо склонили да овој повезаности припишемо исте разлоге.

Истраживањем смо идентификовали још две статистички значајне повезаности, и то између:

- броја сати неформалног образовања наставника и њиховог мишљења да је неформално образовање механизам промоције;
- области базичног образовања наставника и њихове перцепције остваривања веће контроле на послу захваљујући неформалном образовању.

У случају прве поменуте статистички значајне повезаности, можемо рећи да је она средњег интензитета ($c = .505$), а да само међу онима који су остварили више од сто сати партиципације у овом виду образовања има испитаника који сматрају да је неформално образовање механизам промоције. С обзиром на то да се ради о само два испитаника, сматрамо да се ради о изолованим случајевима чије мишљење не рефлектује право стање по овом питању.

У случају друге статистички значајне повезаности, можемо констатовати да је и она средњег интензитета ($c = .544$), а да су наставници са друштвено-хуманистичком облашћу базичног образовања у знатно већој мери у односу на друге наставнике перципирани да су остварили већу контролу на послу захваљујући неформалном образовању. Претпостављамо да садржај неформалног образовања у којем су партиципирани наставници из друштвено-хуманистичких области у већој мери може да се примени у њиховом свакодневном раду него садржаји образовања осталих наставника, и да је то разлог њихове перцепције остваривања веће контроле на послу захваљујући овом виду образовања.

Закључак

Након анализе резултата емпиријског истраживања реализованог на пригодном узорку наставника основних и средњих школа, може се констатовати да се *образовање у школској култури не перципира као вредност*, што значи да нисмо потврдили општу хипотезу истраживања. Овај закључак изводимо на основу тврдњи наставника (испитаника) да образовање није механизам промоције и унапређења запослених у основним и средњим школама, као и на основу тврдњи да у школама углавном не постоје мере и поступци којима је циљ унапређивање, усмеравање и олакшавање стручног усавршавања запослених.

Можда разлоге за добијене резултате можемо тражити у ниском угледу који уживају васпитно-образовне професије (Miljković, 2011), као и у бројним друштвеним и историјским процесима који су довели до њиховог урушавања и декаденције. Илустрације ради, према истраживању које је спровео Миљковић (2011: 48–49), испитаници који се не баве професионално образовањем и васпитањем сматрају да је посао учитеља тежак, плаћен мање него што заслужује, са захтевним иницијалним образовањем и ниским угледом у друштву. Слично су процењени и основношколски и средњошколски наставници, с тим што је посао средњошколских процењен и као небезбедан! Жалосно је што већина испитаника не жели да се њихови потомци баве овим професијама, а нарочито не њихови мушки потомци – налази су наведеног истраживања који рефлектују бројне проблеме и теме за истраживање.

Без обзира на узроке тога што се образовање на види као вредност у школској култури, што заслужује ширу и аргументованију полемику (за очекивати је нових истраживачких активности), сигурни смо да се о последицама добијених резултата можемо

сложити. Васпитно-образовна институција у чијој се организационој култури не негује и не наглашава образовање као вредност може само технички да *ограђује васпитни и образовни процес*, с очекивањем да је довољно само декларативно потврђивање остварености постављених циљева и исхода. Ово *симулирање* васпитања и образовања ће сигурно наставити да се одражава и на друштво у којем се одвија, на начин који оставља места само за песимизам, јер без образовања као базичне вредности васпитно-образовних институција не може се остварити посвећеност наставника, а без ње ће и ефекти наставничког рада бити у најбољем случају само задовољавајући, а никада извршни.

Литература

- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Janičijević, N. (1997). *Organizaciona kultura – Kolektivni um preduzeća*. Novi Sad, Beograd: Ulixes, Ekonomski fakultet.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinventing school culture to improve student outcomes*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Miljković, J., & Schramm, M. (2015). Organizaciona subkultura i obrazovanje zaposlenih, *Andragoške studije*, 21(1), 121–144.
- Miljković, J. i Mrkšić, M. (2013). Usavršavanje nastavnika u obrazovnoj politici u Srbiji. *Inovacije u nastavi*, 26(1), 117–127.
- Miljković, J. (2011). Ugled vaspitno-obrazovnih profesija, *Inovacije u nastavi*, 24(3), 42–52.
- Miljković, J. (2008). Nastanak koncepta organizacione kulture, njegov uticaj na menadžment i andragoške implikacije. U Š. Alibabić i A. Pejatović, (ur) *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 143–156). Beograd: IPA
- Pavlović, N. i Oljača, M. (2011). Organizaciona kultura i uspešnost škole. *Pedagogija*, 66(1), 70–90.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2017). Službeni glasnik RS, br. 81/2017.
- Radović, V. (2007). *Feminizacija učiteljskog poziva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Reynolds, C. A. (2010). *The Identification of Organisational Subcultures in an International Energy Company*. Master Thesis. Auckland: Massey University.
- Somprach, K., Prasertcaroensuk, T., & Ngang, T. K. (2015). The Impact of Organizational Culture on Teacher Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1038–1044
- Veeriah, J., Piaw, C. Y., & Li, S. Y. (2017). The impact of School Culture on Teacher's Organizational Commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader*, 5(1), 1–18.
- Vrcelj, S. (2014): *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?*. Rijeka, Hrvatsko futurološko društvo.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2018). Službeni glasnik RS, br. 27/2018.

Примљено: 12.01. 2019.

Коригована верзија рада примљена: 20. 03. 2019.

Прихваћено за штампу: 05.04. 2019.

Education as a value in school culture

Jovan Miljković

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

Jelena Grujić

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

Abstract *All activities, including education, are underpinned by values. Since its beginnings, education has promoted various values, and at the same time was itself perceived as a value, which is a prerequisite for performing its social function. The crisis of contemporary civilization makes it essentially important for school as an educational institution, and for teachers as its key actors, to demonstrate unequivocally by personal example that they perceive education as a value, not only declaratively but also through their professional activities. The current study aimed to explore teachers' perceptions of education as a value in school culture, specifically, their perceptions of education as a mechanism for promoting employees within an organization and their perceptions of measures and procedures in the organization aimed at facilitating employees' education. Our findings suggest that education is not regarded as an organizational value within the culture of the schools included in our study.*

Keywords: *education as a value, organizational culture, school culture.*

Образование как ценность в культуре школы

Йован Миљкович

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Сербия

Елена Груич

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Сербия

Резюме *Ценности лежат в основе любой деятельности, в том числе и образовательной. С момента своего создания образование популяризировало разные ценности, и в то же время само по себе оно считалось ценностью и необходимым условием для выполнения социальной функции образования. В условиях кризиса современной цивилизации первостепенное значение имеет школа как воспитательно-образовательное заведение и учителя, как его представители, которые личным примером демонстрируют свои восприятия образования как ценности, и не только декларативно, но и в своей профессиональной деятельности. Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, было изучение восприятия образования как ценности в культуре школы. Результаты показали, что образование (рассматриваемое через восприятие образования как механизма продвижения работника в организации и через восприятие мер и процедур в организации, направленных на содействие в образовании работников) не считается организационной ценностью в культуре исследуемых школ.*

Ключевые слова: *образование как ценность, организационная культура, культура школы.*

Analysis of English Language Test Tasks for Seventh- and Eighth-Graders in Serbia According to Bloom's Taxonomy

Tatjana Glušac¹

Faculty of Law and Business Studies *Dr Lazar Vrkatić*,
Novi Sad, Serbia

Vesna Pilipović

Faculty of Law and Business Studies *Dr Lazar Vrkatić*,
Novi Sad, Serbia

Nataša Marčićev

Secondary School, Novi Bečej, Serbia

Abstract *Cognitive processes are the foundation of the cognitive domain of critical thinking. Even though developing these processes is an educational priority in many countries, including Serbia, the concept itself and the ways in which these cognitive actions can be assessed are left to teachers to discover. The aim of this paper is to investigate what cognitive processes are required of seventh- and eighth-graders in Serbia in order to complete the tasks included in English language tests. The authors collected 14 tests, designed by 14 English language teachers, for each grade. The authors analyzed the tasks and determined the levels of cognitive complexity required for completing them according to Bloom's Taxonomy for the cognitive domain while relying on the descriptions of these levels and the instructions for task classification. Generally speaking, very few tasks target higher-order thinking levels. Moreover, the teachers seem to include more cognitively demanding tasks in tests for seventh-graders. The findings raise several questions that would be worth considering in the immediate future: To what degree are English language teachers acquainted with cognitive processes and their implementation in teaching practice? Do they possess the requisite knowledge and skills for constructing tests that would successfully assess the students' ability to perform at different levels of cognitive complexity in the foreign language?*

Keywords: *teaching English as a foreign language, cognitive processes, critical thinking, tests, Bloom's Taxonomy.*

1 tatjana.glusac@gmail.com

Introduction

As is the case in many other countries, critical thinking is one of the educational priorities in Serbia as well. However, the meaning of the concept and the ways in which it can be taught and promoted are left to teachers to discover. During their formal education, English language teachers generally receive no, or only very little, information regarding the concept of critical thinking and its constitutive elements. Moreover, the opportunities to learn about them in professional development activities are rather scarce; hence, it is entirely up to teachers to reach a full understanding of the concept and find appropriate ways to instill the associated skills in their students. In order for teachers to discover whether their students have acquired those skills and whether any improvement is still needed, they would need to conduct assessments that would require their students to display abilities to perform tasks at different levels of cognitive capacity.

This paper aims to explore what cognitive processes, as parts of the cognitive domain of critical thinking, are required of seventh- and eighth-graders in Serbia for completing tasks in English language tests. More precisely, the aim is to determine whether teacher-made tests assessing students' knowledge of English as a foreign language contain tasks at the higher-order thinking level, which would imply students' ability to use the language independently and for communication purposes, which is the ultimate goal of foreign language teaching/learning. It needs to be stated very clearly that it is not the authors' intention to criticize the participant teachers' test-designing skills, but to shed light on the difficulty they are facing — a situation in which they are required to promote and thus monitor the development of their students' cognitive processing, yet are given no resources, tools, or guidance for how to do so.

Critical thinking and English language teaching and assessment

It is exceptionally hard to give a comprehensive and precise definition of critical thinking since it is composed of many skills and sub-skills, comprises different levels of complexity, and involves numerous personal traits. Critical thinking comprises the cognitive and the non-cognitive domain. The former is commonly defined by the evaluation of various intellectual products (ideas, beliefs, etc.) in order to determine their qualities, such as relevance, validity, groundness on evidence, etc. (Pešić, 2011, p. 7). Authors such as Cohen, Salas and Riedel (2002) and Halpern (2003) add to this the metacognitive aspect of the cognitive domain, claiming it is equally important for an individual to evaluate the product as it is to evaluate the very process of thinking. More precisely, a person needs to be capable of monitoring his/her own thinking process in order to correct misconceptions, notice sources of potential conceptual mistakes, etc. These cognitive actions presuppose a number of cognitive processes, such as analysis, interpretation, drawing conclusions, and the like. Besides evaluation and metacognition as forms of critical thinking cognitive capacities, critical thinking encompasses a number of non-cognitive qualities. These include dispositions or habits of mind (Facione, 1990), such as open- and fair-mindedness, inquisitiveness, flexibility, a desire to be well-informed, and the like (Lai, 2011). Additionally, it is paramount for a critical thinker to possess

a number of personal traits such as systematicity, perseverance, tolerance, activism, social responsibility, etc. (Mirkov & Stokanić, 2015, p. 26). This paper deals only with the cognitive domain of critical thinking. More precisely, it examines various levels of complexity of cognitive processes required for completing the tasks included in English language tests.

Bloom and his associates (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) proposed a taxonomy of educational objectives related to cognitive, affective and psychomotor domains of development, specifying how students would be expected to be changed by the educative process (Bloom et al., 1956, p. 26). By doing so, they attempted to facilitate communication and understanding of the outcomes among different individuals and institutions responsible for designing or achieving them. Speaking of the cognitive domain, Bloom et al. (1956) asserted that educational objectives and respective cognitive processes could be arranged into six hierarchically organized levels: (1) knowledge, (2) understanding, (3) application, (4) analysis, (5) synthesis, and (6) evaluation. The first level presupposes storing information and one's ability to retrieve it and serves as a basis for all other ends or purposes of education (Bloom et al., 1956, p. 33). The subsequent levels are, thus, cumulative in that "the objectives in one class are likely to make use of and be built on the behaviors found in the preceding classes" (Bloom et al., 1956, p. 18). Hence, the taxonomy explains the progression from simple to complex behaviors, from the concrete or tangible to the abstract or intangible (Bloom et al., 1956, p. 30), from lower-order cognitive processes (knowledge, understanding, analysis) to higher-order cognitive processes (application, synthesis, evaluation). The former group does not presuppose complex mental processing, while the latter is considered to form one's capacity to think critically (Kennedy et al., 1991, as cited in Lai, 2011, p. 8) since students must perform several cognitive processes of different complexity to deal with a novel situation. The aim of our paper is to discover what cognitive processes are required from the seventh- and eighth-graders in our sample in order to complete the tasks in their English language tests, with an emphasis on higher-order processes, as they presuppose independent and creative language use, which is the overarching aim of foreign language learning.

Though there are certain discrepancies in their definitions of critical thinking, owing to its rather complex nature and contrasting approaches to it (e.g., philosophical, cognitivist), different authors agree that critical thinking yields benefits beyond academic success. It represents an exceptionally important life skill without which it is impossible to thrive in today's world. In that regard, critical thinking may be referred to as a global skill, but its application presupposes a thorough understanding of the domain in which it is to be applied (Cohen et al., 2002; Halpern, 2003). In addition, this skill can be viewed within the confines of the classroom — as a content-dependent skill, which is dependent upon the type of reasoning typical of a specific discipline (Glaser, 1984; McPeck, 1981; Paul & Elder, 2008). Cognitive processes do not evolve completely naturally, nor are they gained simply as one grows up; rather, they need to be taught carefully and practiced continually from an early age. In the school context, it is necessary for any subject teacher to foster development of cognitive processes (Paul & Elder, 2008, p. 88) and use various teaching and assessment techniques that stimulate them. If this approach is adopted, knowledge ceases to be memorized and ready only for regurgitation; its acquisition is gradual, as the student

is engaged in a number of cognitive activities that help him/her first subsume the new material within the already existing knowledge base and finally use it in novel situations (Anderson et al., 2001). Contemporary foreign language teaching is by nature dependent upon employing different cognitive processes. Namely, first one needs to remember different grammar rules, paradigms, and vocabulary items (level of knowledge) to be able to use them in very controlled situations (level of application) or to understand them when one hears them (level of understanding), before eventually progressing to finding the most adequate way of expressing oneself while choosing among different options (level of analysis), to finally using language in novel situations, which requires the synthesis of different types of linguistic knowledge and skills. The ultimate goal of foreign language learning is communication, i.e., independent, creative use of the language, corresponding to higher-order cognitive processes (e.g., levels of synthesis and/or evaluation). Beyond this, the foreign language classroom is a suitable context for the promotion of overall critical thinking capacity, as students learn the cultural norms of the people whose language they are studying and are thus taught to be tolerant, open-minded, culture-sensitive, etc., all of which are important non-cognitive qualities of critical thinking. In our paper, cognitive processes are explored as content-dependent since we are investigating their presence and use in learning English as a foreign language.

In Serbia, the planned outcomes of foreign language education both for the seventh and the eighth grade (Rulebook on the Curriculum for the Seventh Grade of Elementary School, 2018; Rulebook on the Curriculum for the Eighth Grade of Elementary School, 2018) clearly put forward such educational outcomes which presuppose different cognitive processes (e.g. comprehending, retelling, interpreting, describing, creating, expressing, etc.), the highest being the independent use of the foreign language for personal and creative purposes (e.g., taking part in communication while adhering to the sociocultural norms of the language, expressing one's own needs and interests) and dealing with novel situations, expressing and arguing one's point of view, etc. The planned outcomes for the two grades differ primarily in terms of the aspects of knowledge to be acquired, not so much in relation to students' ability to use the language for executing tasks at different levels of cognitive complexity. In other words, it is intended that students develop and utilize the same cognitive processes in the two grades using level-appropriate language.

In the English language classroom, as a content-dependent domain, it is important, and as previously seen, obligatory, to improve students' ability to operate with and use the knowledge of the foreign language at different levels of cognitive complexity. In alignment with the prevailing approach to language teaching nowadays — the communicative approach, the ultimate goal of foreign language learning is the independent use of the foreign language by a learner in real-life, unrehearsed situations (Brown, 2001, p. 43). In the same vein, the general prescribed objectives for foreign language learning that all European countries need to comply with outline a general progression in foreign language learning from using the language in strictly controlled, familiar contexts (level of understanding or application), to using it in less familiar ones (level of application or analysis), and on to usage in totally new ones (level of synthesis or evaluation) (Council of Europe, 2002, p. 24). This only indicates a tendency to gradually develop the skills of the students regarding what they can do with the gathered linguistic input. Thus, the teaching of cognitive processes in the

domain of the foreign language classroom can be applied successfully to learning and/or improving language skills, such as reading (Wilson, 2016) and speaking (Rubin, 2017) since both require a gradual progression from controlled activities (at the application or analysis level) to free ones (synthesis or evaluation level). Moreover, even when acquiring language knowledge, such as vocabulary or grammar, a student can improve or build different cognitive capacities. For example, when practicing vocabulary, students may be given a text from which some words have been omitted and they may be asked to complete the text with their own words (application level) or with the words provided (level of understanding). Whenever students are faced with a language problem, i.e., a task to solve, they are prompted to use their domain-specific cognitive processes.

The combination of cognitive processing development and foreign language learning is beneficial for many reasons: it leads to the gradual acquisition of knowledge, which is more easily subsumed into the existing knowledge base; it is retained far longer than material learned through rote learning; it increases the general critical thinking capacity of students as they can transfer the critical thinking pattern to other domains; it can boost students' motivation as they are active participants and their opinions are valued; it provides better chances for the application of the acquired knowledge; it resembles real-life situations and thus equips students with those abilities and skills they will need in their everyday living.

In order to understand fully what each level represents and what foreign language activities may be done at each stage, the authors provide the following list of foreign language activities, which is a modification of a list proposed by Bobrowski (2006):

Table 1

Modified model of the teaching/learning process of cognitive processes in the foreign language classroom proposed by Bobrowski (2006)

Level of Bloom's Taxonomy	Description	Key words	Example questions	Example language activities
Knowledge	Recalls information, definitions, descriptions, facts; Can cite or recognize accurate information regarding a question; Has some sense of what information is relevant.	Who, what, where, when, which; Find, choose, define, list, label, show, spell, match, name, tell, recall, select, organize, outline.	What is ...? Where is ...? When did ...? Can you recall ...? Can you select ...?	Complete the sentences with the appropriate form of the verb to be in the Present Simple tense.
Understanding	Understands a concept, process, context etc; Can process answers to critical-inquiry questions and articulate what remains unclear; Has some understanding of how a certain item of knowledge is linked with other items in the knowledge base.	How, why; Relate, compare, contrast, illustrate, translate, infer, demonstrate, summarize, interpret, show, explain, classify, select, rephrase, distinguish, order, compare and contrast.	How did ... happen? How would you describe ...? What is meant by ...? Can you explain what is happening ...?	Complete the sentences with one of the following words provided.

Application	Can apply and transfer particular knowledge to new situations; Can teach this knowledge to others.	Apply, construct, make use of, plan, build, develop, model, interview, experiment with, identify.	How would you use ...? What would result if ...? What elements would you choose to change ...?	Complete the sentences with an appropriate present tense.
Analysis	Can solve complex problems by applying and generalizing concepts; Can produce a solution that is reusable and transferable to similar solutions.	Analyze, dissect, inspect, divide, simplify, solve, test, examine.	What inferences can you make? What conclusions can you draw? What would happen if ...?	Indicate which word does not belong to each of the following groups of words and explain why.
Synthesis	Synthesis of the acquired knowledge and production of something unique.	Analyze, dissect, inspect, divide, simplify, solve, test, examine.	Can you suggest solutions ...? Can you illustrate ...?	Describe one of the two people in the pictures.
Evaluation	Makes new linkages among concepts and problem solutions which have not been seen before; Makes judgments about the value of something.	Theorize, design, formulate, discover, make up, hypothesize, prove, invent, create an original work.	How feasible is the plan to ...? Can you predict the outcome if ...? What is necessary to discover ...?	Write an essay containing 250 to 500 words, describing and evaluating the foregoing poem. In your description you should employ such terms as will reveal your recognition of formal characteristics of the poem. Your principles of evaluation should be made clear / although they should not be deliberately described or defended. (Taken from Bloom et al., 1956: 198)

Even though both Bloom et al. (1956) and Anderson et al. (2001) claim that the taxonomy can be applied both for setting teaching/learning and assessment goals, it is questionable how English language teachers around the world make use of it (Beaumont, 2010, p. 1). However, drawing on the ideas of Dimitrijević (1999, p. 54, 122, 225–226) and Hughes (2003, p. 1) that we can test only what we taught and in the manner in which it was taught, it suffices to say that if we promote cognitive processing in our classroom, then we should correspondingly test it by giving students tasks that would require them to exhibit cognitive capabilities at different levels of complexity while solving language tasks. Unfortunately, literature regarding testing cognitive processes in the domain of the English language barely exists. One of the two directly relevant papers the authors came across is that by Fahim, Bagherkazemi, and Alemi (2010), who found that those students who performed well on a Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal measuring general CT skills performed better on EFL tests as well, which might imply that solving English language tasks involves using one's thinking capabilities. The second paper, written by Yanning (2017), reports on positive correlations between the students' critical thinking and writing scores in the second language classroom.

Methodology

Context

The participants in this study were 14 English language teachers from both urban and rural primary schools in Serbia, aged 30–45 and with 2–23 years of teaching experience. The research was conducted in 2017 and it included contacting teachers of English and asking them to share with the third author some of their self-made tests for assessing their students' knowledge of the language. All teachers who consented to participation taught both seventh- and eighth-graders and shared one test for each grade. Moreover, the obtained tests were achievement tests measuring the quality of accumulated knowledge after a certain period of learning. By quality of knowledge, we mean the use of language information acquired for solving language tasks that require different kinds of manipulation of that information, i.e., different cognitive processes. The authors made use of teacher-made tests for this purpose since it is supposed they contain only that content which was previously covered in class (Dimitrijević, 1999, p. 68).

The seventh and eighth grades were chosen with a clear purpose in mind, as these students had been learning English for at least 7 or 8 years and had probably achieved sufficient language proficiency to enable them to use the language for communicative purposes in a variety of situations.

Procedure

The received tests were analyzed in the following manner: having carefully studied the definitions, descriptions, and examples of the six levels of cognitive processing given by Bloom et al. (1956, p. 62–197), as well as the recommendations put forward by Bloom et al. (1956, p. 45–59) regarding the classification of tasks, the authors then went about the meticulous task of assigning to every test task a corresponding level of Bloom's Taxonomy while carefully considering the instruction for the tasks and assuming, as previously stated, that the entire content of the test had been previously covered. Once a level was determined for each task, the authors compared their ratings. In cases where discrepancies emerged, the researchers analyzed those tasks again and compared them against the relevant descriptions and definitions. Once a consensus was reached with respect to each individual task, the authors counted the number of tasks at each of the levels of Bloom's Taxonomy in order to ascertain the number of tasks at each level included in the analyzed tests for a certain grade.

Results

Fourteen tests were analyzed for the seventh grade, comprising 60 tasks altogether. As presented in Table 2, the prevailing levels at which these tasks operated were understanding (28 tasks), followed by knowledge (14 tasks), and application (14 tasks). Only a few tasks could be classified as demanding higher-order cognitive processes (3 – analysis and 1 – synthesis).

Table 2
Levels of cognitive processing in tests for seventh-graders

Level of Bloom's Taxonomy	Number of tasks at this level	Examples of types of tasks
Knowledge	14	Translate the following words into English; Match the words on the left with their synonyms on the right; Complete the sentences with an appropriate form of <i>be going to</i> ; Order the given words to form a sentence.
Understanding	28	Read the text and answer the questions in full sentences; Complete the sentences with one of the following words; Complete the dialogue using <i>someone, somewhere, something</i> etc.
Application	14	Complete the sentences using the passive voice in an appropriate tense; Complete the following sentences with an appropriate past tense; Write sentences using the given words.
Analysis	3	Name 3 things that make you happy, three that stress you and three things parents should do to keep their children healthy. Indicate the word that does not belong to each group and explain why it does not belong. Indicate which of the following sentences are in the Present Simple.
Synthesis	1	Describe one of the two people in the pictures – what he/she looks like and is like. Complete the sentences with your own ideas.
Evaluation	0	–
Total:	60	

A closer look at individual teachers' tests (Table 3) reveals that there are teachers who completely excluded from their tests tasks at the first level (see tests 3, 8, 9, 11, and 14). Rather, their tests contained only understanding and application tasks (see tests 3 and 11) or understanding and synthesis (see test 13). One test contained tasks at rather challenging levels of the Taxonomy (test 8), whereas test 14 contained only one task with the aim of assessing students' ability to apply knowledge, rather than simply recall it.

Table 3
Levels of cognitive processing in individual teacher's tests for the seventh grade

	Knowledge	Understanding	Application	Analysis	Synthesis	Evaluation
Test 1	3	2				
Test 2	1	2	1			
Test 3		4	1			
Test 4	1	5				

Test 5	2		2			
Test 6	2	2			1	
Test 7	2	2	1			
Test 8			3	1		
Test 9		2	1	1		
Test 10	1	3	1			
Test 11		3	2			
Test 12	1	1	1			
Test 13	1	2			1	
Test 14			1			
Total:	14	28	14	3	1	0

The analyzed tests for eight-graders included 14 tests comprising 66 tasks altogether. The results given in Table 4 show that these tests were composed almost exclusively of tasks at the two lowest levels of the Taxonomy (25 tasks at the knowledge level and 29 at the level of understanding). Only four tasks belonged to the higher-order levels (3 – analysis and 1 – synthesis).

Table 4
Levels of cognitive processing in tests for eighth-graders

Level of Bloom's Taxonomy	Number of tasks at this level	Examples of types of tasks
Knowledge	25	Circle the correct form of the verb to be in each passive sentence. Complete the sentences with was/were + ing . Give examples of the following geographical items that are preceded by the .
Understanding	29	Order the sentences to form a dialogue. Paraphrase the sentences using the words in brackets. Match the words and their definitions. Complete the sentences with the Past Continuous or Past Simple tense.
Application	8	Complete the sentences with a or the where necessary. If the article is not needed, put x . Make a question for each of the following sentences so that the bolded word is the answer. Are the following characteristics good or bad?
Analysis	3	Circle the word that does not belong to the group according to a certain criterion. Read the text and the descriptions of people and decide which person is the best candidate for each position.
Synthesis	1	Complete the sentences with your own ideas.
Evaluation	0	–
Total:	66	

The analysis of individual teachers' tests for eighth-graders (Table 5) shows that all but three teachers (tests 4, 13 and 14) employed elements at the knowledge level. Teachers mainly combined tasks which function at the first two levels. Only seven of them incorporated tasks functioning at the application level (see tests 1, 2, 4, 10, 11, 12 and 13) and when such elements were used, only one such task was present per test, with the exception of test 2 (containing two tasks at the level of application). This is in contrast to the practice these same teachers displayed in the tests for seventh-graders, in which it was not uncommon to find two or three application-level tasks in a single test (see Table 3, tests 5, 8 and 11).

Table 5
Levels of cognitive processing in individual teachers' tests for the eighth grade

	Knowledge	Understanding	Application	Analysis	Synthesis	Evaluation
Test 1	1	3	1	1		
Test 2	3		2	1		
Test 3	3	1				
Test 4		3	1			
Test 5	2	2				
Test 6	2	2				
Test 7	2	4				
Test 8	4			1		
Test 9	3	2				
Test 10	1	2	1			
Test 11	3	2	1			
Test 12	1	3	1			
Test 13		3	1		1	
Test 14		2				
Total:	25	29	8	3	1	0

Discussion

The findings are surprising in that the same teachers were found to have given more lower-order cognitive tasks to older students. In other words, far more tasks at the lowest level of Bloom's Taxonomy were given in the eighth grade than in the seventh grade. Moreover, a smaller number of application-level tasks were given to eighth-graders than to seventh-graders, whereas the numbers of understanding, analysis, and synthesis tasks were nearly identical. This is indicative of a general trend among the teachers to give

eighth-graders tasks that simply require their recall of information. Such findings lead to the conclusion that the tasks given to eighth-graders for the purpose of assessing their knowledge of English are cognitively easier than those given to seventh-graders. The authors acknowledge that the knowledge of rules, definitions, and paradigms in a language is the basis for performing more complex thinking protocols, and they do agree with the claim of Bloom et al. (1956, p. 32–36) that there are a number of justifications for the teaching of knowledge, but they believe that such levels of cognitive processing should not be predominant either in language teaching or testing (as is the case with the analyzed tests) since it decreases students' communicative competence and deprives them of the opportunity to use language creatively. This is especially true in cases involving students who have been learning a language for a number of years and therefore would be expected to function as relatively autonomous language users.

Generally speaking, the findings are in accordance with what Bloom et al. (1956, p. 89) claimed to be a trend both in schools and at colleges — the emphasis on those intellectual abilities and skills that involve comprehension. However, since testing should be a reflection of the teaching process (Dimitrijević, 1999, p. 54, 122, 225–226; Heaton, 1990, p. 13; Hughes, 2003, p. 1) and the tasks the test is composed of should be those types of tasks that were practiced during the learning process (Dimitrijević, 1999, p. 122), the findings are discouraging, as the participant teachers displayed an inclination to ask eighth-graders to simply regurgitate information (knowledge level) despite their cognitive and linguistic abilities being well beyond this level. Since the ultimate goal of language learning is communication, the transferability of the knowledge displayed by the students of the participant teachers on the actual tests analyzed is doubtful. Tasks at higher levels require language production, not mere recognition and/or remembering, but were quite scarce in the obtained sample. Again, if the test situation is reflective of the teaching process, then it appears obvious that eighth-graders had been primarily taught rules and definitions and had not been given many opportunities to apply or use knowledge for communication. On the other hand, seventh-graders seem to have been taught to more fully understand and apply knowledge rather than to simply recall isolated pieces. Moreover, an analysis of the individual tests (Tables 3 and 5) shows that some of the tests for seventh-graders at times contained not a single task on the first level of thinking, whereas several tests for eighth-graders were composed predominantly of tasks at the lowest levels (Table 5, tests 3, 8, 9).

The findings indicate that the prevailing testing approach among the participants is the structuralist approach (Heaton, 1990, p. 15), which is indicative of a somewhat traditional teaching style. However, an important element must be taken into consideration here – courses in foreign language assessment at English language departments in Serbia have only recently been introduced; hence, the participant teachers may not have received any formal education regarding test construction. That said, we must not jump to the conclusion that their teaching is reflected in their tests, as should be the case, since they may not be aware of this priority. Moreover, the participant teachers were probably not acquainted with the notion of critical thinking or cognitive processes during their formal education and likely have encountered only few occasions when they could have

received some information about it during their professional development,² so they must not be criticized for not including tasks at different levels of cognitive complexity in their tests. In this light, they should certainly be held more accountable for assessing their students' knowledge of rules and definitions than for assessing these students' free and creative use of the language, despite their students having studied English for at least 7 years (since the first grade of elementary school). A justification for such a decision may lie in the fact that the types of tasks the teachers appear to use in their tests are objective and easy to score, whereas the tasks requiring knowledge production (typically those operating at the higher levels of Bloom's Taxonomy) may imply subjectivity on the part of the teacher in grading, something which they may be seeking to avoid.

Conclusions and implications

On the one hand, the results of this research are encouraging. Namely, in contrast to the observation made by Glušac and Pilipović (2017) that a growing number of English language teachers tend to use the tests that come along with the course book they are using, the teachers contacted by the authors who chose to cooperate and share their tests for the sake of the study designed the tests themselves in attempting to assess their students' knowledge. On the other hand, an analysis of the levels of cognitive processing required in these tests revealed that the complexity of tasks did not increase with age, but rather decreased. If such a finding reflects the manner of teaching, then the results are rather unsettling. If the findings reflect the participant teachers' lack of knowledge of critical thinking in general or cognitive processes and how they can be tested, then they should be provided with opportunities to gain insight into these elements immediately, as success in both their further education and the job market their students will soon encounter has largely depended on one's thinking abilities for quite some time now.

On the other hand, it may be unreasonable to make judgments regarding the levels of cognitive processing involved based on isolated tests these teachers decided to share with us, which had been developed for particular grades, since these teachers may be using a battery of tests containing a range of tasks that assess different levels of thinking. However, when examining the collected sample of tests, it appears obvious that there is an inclination among participant teachers towards utilizing a more or less similar approach to testing — that which focuses mainly on language elements and lower-order cognitive processes. Such testing is probably the result of the structuralist approach to teaching, a finding which the authors did not intend to discover, but which is a valuable revelation nonetheless. Among others, Heaton (1990, p. 10) warns against such focus-on-form practice as it can "indeed have a harmful effect on the communicative teaching of the language." Moreover, as the participants are likely lacking a formal education in test design, they may be designing tests that do not really reflect their teaching practice. In other words, they may be employing an approach that is not structuralist, yet relying on

2 Since 2006, there has been only one accredited seminar entitled "Developing critical thinking in EFL" in the academic years of 2014/2015 and 2015/2016. (Link for accredited seminars since 2006: <http://zuov.gov.rs/katalozi-programa-stalnog-strucnog-usavrsavanja/>)

that approach in testing. Should this assumption be proven correct, that would mean that they are violating one of the fundamental principles of testing — to assess in a manner that reflects the way the students were taught. Anderson et al. (2001, p. 254) warn against instructional and assessment activities not being aligned, since it decreases the instructional validity of the assessment and the likelihood of students' good performance on external tests.

Furthermore, the research presented may contain a number of additional limitations, such as the different determinations of levels of cognitive complexity by different researchers, possible failure in not placing the analyzed tests in a relevant educational context, or the issue of not having obtained information regarding the origin of the tests analyzed (whether the contacted teachers designed or borrowed them), all of which might significantly impact the reading of the findings.

Acknowledgement:

The authors are indebted to the reviewers for their insightful comments and suggestions, which significantly increased the precision of our thought and readability of the paper.

References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. (Complete Edition)*. New York: Longman.
- Beaumont, J. (2010). A Sequence of Critical Thinking Tasks. *TESOL Journal*, 1(4), 427–448. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.234763>
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green.
- Bobrowski, P. (2006). Bloom's Taxonomy – Expanding Its Meaning. *Faculty Guidebook*, 161–164. Lisle, IL: Pacific Crest.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. (Second Edition)*. White Plains, NY: Longman.
- Cohen, M., Salas, E., & Riedel, S. L. (2002). *Critical Thinking: Challenges, Possibilities, and Purpose*. Arlington, VA: Cognitive Technologies, Inc.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimitrijević, N. (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika. [Testing in Foreign Language Teaching]* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fahim, M., Bagherkazemi, M., & Alemi, M. (2010). The Relationship between Test Takers' Critical Thinking Ability and Their Performance on the Reading Section of TOEFL. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 830–837. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.830-837>

- Glaser, R. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 34(2), 93–104.
- Glušac, T., & Pilipović, V. (2017). Značaj nastavnčkih testova u nastavi stranih jezika. [The Importance of Teacher-made Tests in Foreign Language Teaching] *Nasleđe*, 14(36), 285–297.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (4th Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English Language Tests*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers. (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review. Research Report*. London: Pearson.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martins Press.
- Mirkov, S., & Stokanić, D. (2015). Podsticanje kritičkog mišljenja kod učenika: stavovi i aktivnosti nastavnika. [Promoting Students' Critical Thinking: Teachers' Attitudes and Activities] *Inovacije u nastavi*, 28(1), 25–41.
<https://doi.org/10.5937/inovacije1501025M>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: The Nuts and Bolts of Education. *Optometric Education*, 33(3), 88–91. Retrieved from
https://journal.opted.org/files/Volume_33_Number_3_Summer_2008.pdf
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. [Similarities and Differences in Conceptualizing Critical Thinking] *Psihološka istraživanja*, 14(1), 5–23.
- Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. [Rulebook on the Curriculum for the Seventh-grade of Elementary School] (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 6/2009, 3/2011, 8/2013, 11/2016, 12/2018. Retrieved from <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2009/6/1/reg>
- Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. [Rulebook on the Curriculum for the Eighth-grade of Elementary School] (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 2/2010, 3/2011, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017, 12/2018. Retrieved from <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2010/2/4/reg>
- Rubin, R. (2017). Developing Your Students' Vocabulary and Grammar for Critical Thinking. *American English Webinar Series 6*. Regional English Language Office of the US Embassy, Hanoi. Retrieved from <https://vn.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/40/2017/04/AE-Webinar-Series6-Vietnam.pdf>
- Wilson, K. (2016). Critical Reading, Critical Thinking: Delicate Scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Cognitive Processes and Creativity*, 22, 256–265.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>
- Yanning, D. (2017). Teaching and Assessing Critical Thinking in Second Language Writing: An Infusion Approach. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 431–451. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0025>

Примљено: 02. 07. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 08. 03. 2019.

Прихваћено за штампу: 19. 03. 2019.

Анализа задатака из тестова знања енглеског језика за седми и осми разред у Србији према Блумовој таксономији

Татјана Глушац

Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“,
Нови Сад, Србија

Весна Пилиповић

Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“,
Нови Сад, Србија

Наташа Марчићев

Средња школа, Нови Бечеј, Србија

Апстракт Иако је критичко мишљење образовни приоритет у многим земљама, укључујући и нашу, сам појам критичког мишљења, као и сви елементи које укључује и начини на које се они могу подучавати и вредновати, остављени су наставницима да их сами открију. Циљ овог рада је да се испити који се когнитивни процеси захтевају при изради задатака у тестовима знања енглеског језика за седми и осми разред основне школе у Србији. Узорак се састојао од 14 тестова за сваки поменути разред, које је саставило 14 наставника енглеског језика. Ауторке су анализирале задатке и одредиле нивое когнитивних радњи према Блумовој таксономији које је потребно сировести да би се урадили језички задаци од којих су се састојали анализирани тестови знања. Ауторке су се приликом одређивања нивоа водиле описима когнитивних процеса и уједињенима за класификацију задатака. Уочено је да, у анализираним тестовима постоје веома мали број задатака који захтевају сложене когнитивне радње. Такође, наставници укључују више когнитивно захтевнијих задатака у тестове за седми разред. Прикупљени подаци отварају неколико питања која би могла испитати у скоријој будућности: Колика наставници страног језика познају концепт критичког мишљења и његову имплементацију у настави? Да ли имају знања и вештине неопходне за израду тестова знања који би успешно проценили способности ученика да користе језичко знање у задацима различите когнитивне сложености?

Кључне речи: настава енглеског језика као страног, когнитивни процеси, критичко мишљење, вредновање, тестови знања, Блумова таксономија.

Анализ заданий тестов по английскому языку для седьмого и восьмого классов в Сербии по таксономии Блюма

Татьяна Глушац

Факультет права и бизнеса «Д-р Лазар Вркатич»,
Нови Сад, Сербия

Весна Пилипович

Факультет права и бизнеса «Д-р Лазар Вркатич»,
Нови Сад, Сербия

Наташа Маричичев

Средняя школа, Нови Бечей, Сербия

Резюме Хотя критическое мышление является образовательным приоритетом во многих странах, в том числе и в нашей, понятие критического мышления, а также все его элементы, включая и способы преподавания и оценки, оставлены учителям, чтобы самим их обнаружить. Цель данной работы заключается в изучении когнитивных процессов, необходимых при решении заданий тестов по английскому языку для седьмого и восьмого классов основной школы в Сербии. Анализ проведен на примере 14 тестов для каждого из этих классов, которые составлены 14 учителями английского языка. Авторы проанализировали задания и определили уровни когнитивных действий на основе таксономии Блюма, необходимых для выполнения лингвистических заданий анализируемых тестов знаний. При определении уровней авторы руководствовались описаниями познавательных процессов и инструкциями по классификации заданий. В итоге можно сказать что в анализируемых тестах очень мало заданий, требующих сложных когнитивных действий. Кроме того, учителя включают больше заданий с когнитивными требованиями в тесты для седьмого класса. Собранные данные указывают на несколько проблем, которые должны быть изучены в ближайшем будущем, а именно: насколько учителя иностранных языков ознакомлены с концепцией критического мышления и ее применением в преподавании; обладают ли они знаниями и навыками, необходимыми для составления тестов знаний, которые позволили бы успешно оценить способность учащихся использовать лингвистические знания в заданиях различной когнитивной сложности.

Ключевые слова: преподавание английского как иностранного языка, когнитивные процессы, критическое мышление, оценка, проверка знаний, таксономия Блюма.

Педагошке импликације комерцијализације игралишта за децу раног узраста у граду

Марија Маловић¹

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов“,
Вршац, Србија

Апстракт У раду се полази од стиповишта да су дизајнирани простори за игру деце (игралишта и играонице) друштвено и културно обликовани, те да одражавају однос друштва према деци и њеној слици о деци, као и да сами простори својим физичким, симболичким, социјалним и дискурзивним димензијама обликују услове и карактеристике одрастања деце, њихов идентитет и начине учења у заједници. У контексту савремених урбаних средина, решења дизајнираних простора за игру деце су умножено условљена економским, комерцијалним, урбаностичким и архитектонским мерилима, што доводи до тога да деца одрастају у култури која се може дефинисати као савремена, урбана, њихово посредована култура. Ослањајући се на постмодерне теоријске оријентације – социјалну теорију учења и развоја, нове теорије деци и постструктурализам, у овом раду настојимо да критички сагледамо педагошке импликације комерцијализације игралишта за децу раног узраста у граду.

Кључне речи: добробит, комерцијализација, игра, право на рад, урбанизација.

Увод

Рано детињство, које се у нашем језику одређује као предшколски узраст, период је најдинамичнијег развоја и учења и као такав предмет је бројних педагошких истраживања и расправа. Овај рад представља тежњу да се промишљање о феномену васпитања деце раног узраста прошири с институционалног на ванинституционални контекст, на ком су несумњиво присутни бројни васпитни утицаји.

Одрастање у савременом граду има бројне специфичности у које се може убројати и повећана институционализација дечје свакодневице. Живот деце раног узраста у градовима најчешће се одвија између три, можда не институционална, али свакако структурирана оквира: породице – куће, васпитно-образовних установа и простора за провођење слободног времена и игру – јавних простора (Lazarević i Malović, 2017).

¹ m.malovic@outlook.com

Друга специфичност одрастања у граду јесте комерцијализација детињства која је приметна на сва три поменуто оквира одрастања. У овом раду ћемо се бавити питањима како је до ове појаве дошло и какве ефекте комерцијализација игралишта на којима деца предшколског узраста проводе слободно време може имати у погледу васпитања, развоја и учења деце, као и на који начин она обликује детињство и мења културу, највише се фокусирајући на оквир детињства који чине јавни простори – простори за провођење слободног времена, конкретно, игралишта у граду.

У последње три деценије мења се однос јавних политика према развоју и учењу деце раног узраста у готово свим деловима света и настоји се да се, у складу са принципима Конвенције УН о правима детета, свој деци раног узраста обезбеди право на живот, учење, развој и партиципацију, те се креирају мере политике и друштвена пракса која полази од најбољег интереса детета у којој ниједно дете није дискриминисано (Baucal, 2012). Питање друштвеног односа према феномену комерцијализације раног детињства и педагошких импликација које ова појава има нераскидиво је повезано с питањем јавних политика према раном детињству, зато је важно да критички сагледамо овај однос.

Игра је препозната као најважнији „састојак здравог детињства“ (Wallace, Pye, Nunney, & Nick, 2009), она у раном детињству представља носећу праксу у и *време* свету која подупиरे дететов развој и учење и унапређује квалитет његовог живота. Игра носи велики потенцијал за учење и развој појединаца, али и друштва јер омогућава употребу „капацитета флексибилности“ (Marjanović, 1987), чиме доприноси развијању разноликих образаца понашања захваљујући којима можемо свет трансформисати према својој идеји, а себе мењати у складу с том трансформацијом (Krnjaja, 2010). Игра се никада не дешава у вакууму и увек је под утицајем културе у којој настаје. Тако схваћена игра јесте заједнички конструкт детета и културе у којој живи и представља сталну могућност њиховог обостраног мењања (Krnjaja, 2012). Игра има велики утицај на дететов живот сада и овде и бављење питањем комерцијализације простора за игру у нераскидивој је вези с питањем на који начин подупиremo и подржавамо дечји развој и учење – како их усмеравамо, као и са питањем друштвеног односа према деци.

Просторе за децу у граду неки аутори описују као „производ праксе урбане политике којима се формирају конкретни простори, а у које су уграђене структурне карактеристике друштва, дискурзивне конструкције детињства, преко којих се представе и 'сазнања' о деци преносе у друштву“ (Alanen, 2004: 349). Игралишта су дизајнирани простори за игру деце који могу бити смештени на отворене или затворене просторе (играонице), а који су намењени деци за окупљање и боравак ради провођења слободног времена и игре. Питање квалитета живота деце у граду повезано је са питањем карактеристика простора намењених дечјој игри.

Одрастајући у градовима деца се углавном играју управо на дизајнираним просторима за игру, јер у урбаним срединама преовлађују простори за специфичну намену, неструктурираних простора готово да нема. Урбаност се одређује не само према броју становника, већ и према густини насељености, економској функцији и постојању урбанистичке инфраструктуре (UNESCO, 2012). Урбане средине плански су

уређиване, стога су и дечја игралишта, дизајнирана за специфичну намену – игру и провођење слободног времена, саставни део урбаних насеља.

Игралишта представљају просторе који имају велики педагошки потенцијал. Ови простори имају потенцијал да буду више од места на којима деца проводе слободно време, она могу бити уређена тако да подупиру дечје учење и развој (Cole & Engeström, 2007), подстичу на заједничко учешће и учење деце раних узраста, као и на повезивање деце с природом, подржавају флексибилност, пружају прилике за разуман ризик и развијање имагинативне игре, афирмишу агенсност детета у обликовању простора, а тиме и процеса одрастања. Комерцијализација утиче на обликовање детињства и мењање културе, а самим тим детерминише педагошки потенцијал игралишта.

Комерцијализација детињства се може одредити као усмеравање деце ка конзумеризму и посматрање детињства кроз призму маркетиншког потенцијала. Комерцијални утицај врши се путем маркетинга и рекламирања, где се под маркетингом подразумева продавање продуката и услуга, брендирање, паковање и пласирање свега што се продаје, док је рекламирање вид промоције помоћу ког се привлаче потенцијални потрошачи (Mothers' Union, 2010). Ефекат комерцијализације јесте стварање „тржишно посредоване културе“ (Kline, 1993), за коју можемо рећи да је одликују специфично материјално-културно окружење, као „примарни артефакт“ (Cole, 1996) и специфично симболичко окружење као „секундарни артефакт“ (Cole, 1996). То значи да се данас не продају само различити производи, већ се за те производе везују идеје и вредности које су уткане у неки бренд.

„Радост учествовања у софистицирано хијерархизованим конформизмима, унутар којих ранг, бренд или марка произвођача, односно имиџ производа, постају обележје идентитета потрошача постаје обележје епохе“ (Sekulić, 2007: 18). Ова обележја наше епохе – савременог друштва у ком живимо чине да је комерцијализација данас у пуном замаху. Комерцијализација посебно утиче на животе деце раног узраста, која се налазе под великим маркетиншким притиском (Piachaud, 2007) и која одрастају у доба када је детињство умногоме комерцијализовано (Kline, 1993; McKendrick, Bradford & Fielder, 2000; McNeal, 2000; Petrović, 2009, према: Radović 2015, Schor, 2006; Williams, 2007).

Теоријско-епистемолошки оквир за анализу

Теоријско-епистемолошки оквир овог рада чине социокултурна теорија учења и развоја, нове теорије детињства и постструктурализам. Социокултурна теорија је теоријско полазиште чије темеље за разумевање људске психе и процеса развоја налазимо у развојној теорији Виготског, који је истицао да је људско ментално функционисање социо-културно-историјски посредовано (Wertch, 2007). Ова идеја о посредованом људском развоју и медијацији говори нам да не можемо разумети учење и развој без разумевања културних значења која окружују особе и које посредују у тим процесима, док с друге стране не можемо разумети друштво и културу без разумевања агенсности индивидуа које су део тог друштва и које користе и продукују

културне артефакте (Engeström, 2001). Како дете свет око себе доживљава кроз односе које успоставља и развија с одраслима, другом децом и својим материјалним, социјалним и симболичким окружењем и како управо ти односи одређују његов развој и учење (Pavlović Breneselović, 2012), веома је важно проучавати како комерцијализација простора на којима деца бораве утиче на поменуте односе и самим тим на одрастање.

За разумевање феномена који се у овом раду анализира значајне су идеје које доносе нове теорије детињства. Теоретичари „нове социологије детињства“ (Pound 2011, према: Pavlović Breneselović, 2015) дали су велики допринос сагледавању детињства као по себи вредне и видљиве друштвене категорије, што је утицало и на промене у различитим научним дисциплинама које се дотичу питања одрастања деце, васпитања и разумевања детињства. Захваљујући овим утицајима данас се јавља све веће интересовање за проучавање детињства као историјског, социјалног и културног конструкта (Nenadić, 2010) и за бављење питањем васпитања деце изван институционалних контекста.

Постструктурализам као филозофско-методолошко полазиште у анализи огледа се у идеји да не постоји једна, једнозначна реалност, већ да постоје различити погледи на реалност, који зависе од позиције из које се та реалност посматра и која се стално мења. Стога и сам истраживач у току анализе може заузимати различите позиције (Mukherij & Albon, 2015) у покушају да проблем сагледа из више перспектива.

Специфичности простора за игру деце у градовима

Према подацима које износи Унеско, половина светске популације већ живи у урбаним срединама, а до 2050. године ће се тај број повећати на чак 70% (UNESCO, 2012). У складу с оваквим променама у току је интензивна друштвено-политичка дебата на светском нивоу о квалитету живота у градовима, а посебан фокус заузима питање живота деце раног узраста у граду и проматрање начина како да се уреди средина тако да урбана насеља представљају повољно и подстицајно место за одрастање (Christensen & O'Brien, 2003). Питање добробити детета и квалитета живота у контексту урбаних средина данас је изузетно актуелно питање. Ми добробит не схватамо као исход ком се тежи у процесу уређивања средине, већ као својство детета које се развија кроз односе и у заједничком делању с децом и одраслима у одређеној средини (Pavlović Breneselović, 2010: 8).

За квалитет живота у граду веома је важно уређење јавних простора на којима одрасли и деца проводе своје време. Јавни простори у граду су они простори на којима је омогућено слободно окупљање ради провођења слободног времена и ангажовања у различитим типовима активности самостално или у друштву (Woolley, 2005). У савременим градовима можемо препознати два типа тих простора: први тип чине они простори који су уређени за специфичну намену (*single-minded space*) и у тај тип спадају и дечја игралишта и играонице, јер су то простори уређени за дечју игру. Други тип чине јавни простори (*open-minded space*) којима није строго задата намена, то су

простори попут паркова на којима је могуће бавити се различитим типовима активности (Woolley, 2005).

Како су неки аутори пре чак 50 година учили (Lefebvre, 1968, према: Harvi, 2013), живот се у урбаним и руралним срединама знатно разликује, а то се одражава на услове у којима дете одраста. Урбанизација и модернизација услова у којима живимо неоспорно доносе комфор који може позитивно утицати на квалитет живота. Неке од предности одрастања у урбаним срединама огледају се у вишем стандарду социјалне и здравствене заштите, као и у квалитетнијој и разноврснијој културно-образовној понуди (UNESCO, 2012). С друге стране, урбанизација може имати и „дехуманизујуће“ ефекте (Day & Miodbjer, 2007; Woolley, 2005). На пример, повећањем индустријализације већина породица која живи у градовима функционише тако да су оба родитеља запослена, па велики део дана проводе одвојени један од другог и од своје деце.

Одрастање у градовим има бројне специфичности које се могу довести у вези са питањем подршке добробити детета. Неке од тих специфичности су: знатно смањен контакт с природом (Gill, 2008); ограничавање мобилности и слободе самосталног кретања услед повећаног коришћења превоза (Christensen, 2003); све већа фрагментација друштва и пораст друштвене сегрегације (Marjanović, 1987), која се огледа у издвајању деце као социјалне групе – деца бивају у све већој мери „зонирани“ (Francis & Lorenzo, 2005) и узрасно изолована јер се у граду зна који су простори намењени деци, а на којима деца „нису пожељна“ (Penn, 2006); институционализација детињства; и на послетку комерцијализација простора за децу (Petrović, 2009, према: Radović, 2015).

Пораст комерцијализације игралишта за децу у граду

Комерцијализација игралишта за децу може да се разуме као део ширег процеса – комерцијализације детињства, о ком се данас доста полемише. Да би се разумело како је дошло до појаве комерцијализације детињства, потребно је сагледати шири друштвено-историјски контекст који указује да су се крајем 19. века под утицајем убрзане индустријализације десиле знатне економске промене које су подстакле мењање породичног живота. Пре поменутих промена производна функција налазила се у породици, па је укљученост деце у све сегменте живота одраслих и заједнице била много већа него данас (DCSF & DCMS, 2007). Последице економских промена и урбанизације су све већа фрагментација друштва и изолованост породице у улози подизања деце, као и пораст друштвене сегрегације деце и оних који се о њима старају (Marjanović, 1987). Пре појаве индустријско-технолошког друштва већини деце нису били доступни ни простори ни играчке специфично намењени њима, готово да није било продуката за децу који се данас сматрају *робом* на тржишту намењеној деци (Aries, 1989). Друштвене промене које су наставиле да се дешавају донеле су нам већ почетком 20. века појаву пребацивања тежишта са производње на потрошњу. Обиле радне снаге и продуктивност у овом периоду већ су почели да превазилазе потребе производње у развијеном свету, па данас имамо све већи број чланова друштва који се идентификују као потрошачи, а не као произвођачи (Sekulić, 2007).

У савременом друштву, када је детињство препознато као период са својим специфичностима, развија се и индустрија која таргетира децу као циљну групу потрошача, узимајући у обзир спремност родитеља да одвајају за децу, дечји џепарац, али и утицај који деца имају на своје родитеље (DCSF & DCMS, 2007; McKendrick et al. 2000; McNeal, 2000). Индустрија која је усмерена на децу данас залази и обликује многе аспекте детињства: како се деца облаче, чиме се хране, како се играју (Williams, 2007). Поред тога, деца су свакодневно изложена утицајима маркетинга, како на телевизији тако и на јавним местима, кроз различите облике оглашавања.

Макнил (McNeal, 2000) наводи да су деца препозната као значајна потрошачка група из више разлога. Најпре, деца јесу „примарни потрошачи“, којима се могу плацирати производи прилагођени њиховим јединственим потребама. Поред тога, утицај деце на потрошњу коју ће родитељи имати је велики, јер деца умеју да врше притисак на родитеље да троше новац на производе које деца желе. На крају, деца представљају „потрошаче будућности“. Деца су: „примарни“, „утицајни“ и „будући“ потрошачи и као таква имају већи „тржишни потенцијал“ него било која друга друштвена група. Поред тога, како наводи овај аутор (ibid.), деца су купци који су оријентисани на тренутне потребе, па за разлику од одраслих не размишљају о питањима штедње и рационалног распоређивања новца, што је још једна карактеристика која их смешта у групу веома пожељних купаца и „лакх мета“ (McNeal, 2000).

Док су у прошлости простори за игру деце били различити отворени простори у природи, улице и дворишта и остали неструктурирани простори на којима су деца имала слободу избора у погледу тога шта ће на тим просторима да раде, када и с ким, данас је у урбаним срединама приметан капиталистички, продуктивистички приступ просторима за децу. За децу се специјално осмишљавају простори с одређеном наменом, а сви ти простори испресецани су улицама и булеварима која деца најчешће не могу самостално да пређу, па је присуство деце на тим просторима условљено вољом и могућностима одраслих да их на та места доведу. Ситуација се додатно усложњава када се постави питање плаћања за боравак на неком простору, јер тада могућности боравак зависе и од платежне способности породице.

Како се у урбаним срединама деца углавном играју на просторима који су дизајнирани за игру, важно је имати на уму да игралишта одражавају културу оних који су били укључени у процес дизајнирања. У погледу приступа у дизајнирању игралишта за децу могуће је разликовати приступ дизајнирања *за децу*, који подразумева осмишљавање простора према претпоставкама о дечјим интересовањима и потребама, и приступ дизајнирања *са децом*, који подразумева укључивање деце у сам процес осмишљавања. Многи аутори (Spencer & Blades, 2005; Walsh, 2006) наводе да је данас доминантан тренд дизајнирања за децу који утиче на то да култура игралишта одражава културу одраслих у коју се деца уводе. Крњаја (Krnjaja, 2012) ову појаву објашњава на примеру играчака за децу, када каже да играчке које се дају деци преносе поруку одраслих о очекивањима од детета. „Култура играчака је култура одраслих, а тек потом култура детета. На пример, начином маркетинга култура ће у мањој или већој мери подстицати обрасце куповине комерцијалних играчака; даровањем различитих играчака дечаку или девојчици одрасли шаљу поруку о очекивањима од

детета у улози пола; Играчка такође може да указује на очекивања одраслих везаних за различите активности у игри у односу на манипулисање играчком (расклапање и поновно склапање, реконструисање, преузимање улоге симболизацијом објекта кроз играчку...)“ (Krnjaja, 2012: 123).

Појава да у градовима данас настаје све више места намењених деци уређених спрам представе одраслих о јединственим дечјим потребама (међу којима је игра једна од најзначајнијих) могла би се сагледати из два угла. С једне стране, ова нам појава указује на то да друштво брине о јединственим потребама деце и да се обезбеђивање стимулативног простора за игру који деци омогућава да се активно ангажују у игри у све већој мери препознаје као важан друштвени циљ (Spiegel, Gill, Harry, & Ball, 2004). С друге стране, подела града на места за децу и места за одрасле води издвајању деце као социјалне групе, чиме деца бивају „зонирана“ (Francis & Lorenzo, 2005) и чиме се појачава тренд сегрегације деце као друштвене групе.

У савременим градовима приметно је одвајање света деце од света одраслих одвајањем места за децу и места за одрасле (Ward, 1987, према: Christensen & O'Brien, 2003), чиме је олакшано пласирање продуката циљним групама, па се тако на местима за децу неће у великој мери рекламирати производи намењени одраслима који нису повезани са њиховом родитељском улогом.

У наставку ћемо покушати да представимо неке од препознатих разлога за пораст комерцијализације игралишта за децу раног узраста у граду. С једне стране чини се да је у градовима све већи број места за игру деце која претпостављају неки вид наплате (било да се наплаћује време проведено на самом простору или програм који се на неком месту организује или да боравак на тим местима подразумева конзумирање хране и пића...). С друге стране, места за игру деце у граду препозната су као веома погодна места на којима се могу таргетирати деца и родитељи као потрошачка група и где им се могу на различите начине, посредством различитих видова маркетинга пласирати њима намењени производи.

Процес комерцијализације игралишта за децу у граду дешава се јер је сама игра препозната као веома плодно тло за пласирање различитих производа, али ту су и бројни други фактори. Неке од тих фактора образлажу Браун и Пате (Brown & Patte, 2013) који кажу да се комерцијализација ових простора дешава јер је препозната потреба/жеља родитеља за комфором на местима где се деца играју; јер је дошло до преусмеравања са квантитета простора за игру на аспект квалитета тих простора; јер је дошло до превласти приватног над јавним сектором у погледу обезбеђивања простора за игру; јер је устаљена пракса да родитељи децу довозе на различита места на којима се организују активности забавног карактера и слично. Делом је на комерцијализацију простора за игру деце у граду утицало и то што је препознат ризик од угрожавања здравственог стања деце која живе у градовима услед смањене активности, па се производња комерцијалних простора за игру повећала да би се деци обезбедило да буду активнија. Уз навођење фактора који су утицали на ширење појаве комерцијализације простора за игру деце у граду, ови аутори (Brown & Patte, 2013) наводе да је у савременом друштву, које велича материјални (финансијски) аспект детињства, обезбеђивање услова за игру уз наплату једноставно решење сложеног проблема.

Постојање комерцијалних игралишта за децу у граду неки аутори (McKendrick et al. 2000) представљају као балансирање између потребе родитеља да децу сместе на место које они виде као сигурно и потребе деце за разноврсним, узбудљивим приликама за игру, забаву, дружење. Улога родитеља у коришћењу ових простора није занемарљива, јер су родитељи ти који неретко бирају и омогућавају деци да комерцијалне просторе користе. Како се већина родитеља данас води идејом да је њихова улога да организују живот своје деце и испуне га разноврсним активностима (Brown & Patte, 2013), може се рећи да нису једино деца препозната као корисници ових простора, већ и сами родитељи.

Једна од потреба родитеља коју највише експлоатишу они који уређују комерцијална игралишта за децу јесте потреба родитеља да дете буде безбедно. Безбедност се може посматрати у односу на ризике који су неминовно присутни у одрастању деце. Учествовање деце у јавном животу носи одређене ризике, што води тенденцији да то учествовање треба да контролишу и ограничавају одрасли (Harden, 2000). Пратећи потребу родитеља да њихово дете буде заштићено од ризика, комерцијална места за игру детета опремљена су по веома ригорозним сигурносним стандардима (NPFA, 1998, према: McKendrick et al. 2000), што се истиче у први план када се таква места рекламирају родитељима.

Када посматрамо питање улоге ризика у контексту подршке потенцијала деце, несумњиво је да ризик може позитивно утицати на дететово учење и развој. Користи које дете може имати од излагања разумном ризику у игри су бројни: деца уче о својим способностима на пољу управљања ризиком; постају јача ментално и физички; овладавају новим вештинама; стичу нова сазнања; стичу осећај да су нешто постигла; развијају самопоуздање; осећају се оснажена (Play Wales, 2008). Поред поменутих користи које дете може имати од учествовања у активностима у којима је разуман ризик допуштен и апела бројних аутора (Ball, 2002; Baxter, 2008; Brown & Patte, 2013; Gill, 2007, 2008) који указују на то да је детету у одрастању потребна одређена доза ризика, приметно је да се у креирању комерцијалних простора за игру ипак потенцира безбедност, насупрот допуштању ризика, јер допуштање ризика носи са собом потенцијалне последице какве су незгоде и повреде које могу довести до тужби родитеља, материјалних (финансијских) губитака и лошег публицитета. Дакле, потенцијална корист од допуштања разумног ризика се не види и тиче се уверења о добробити детета, захтева сагледавање шире слике, није подложна мерењу. С друге стране, последице су веома видљиве и реалне, чак мерљиве и проверљиве (Ball, 2002). Овакво сагледавање односа потенцијалне користи и последица од излагања ризику на просторима за игру може објаснити зашто су комерцијална игралишта за децу углавном уређена по принципима тренда изградње сигурних игралишта, који се може повезати са развијањем друштвене аверзије према ризику (Gill, 2007).

Како се комерцијална понуда игралишта за децу креира спрам процене о заради, можемо претпоставити да је онима који ту понуду креирају у интересу да корисници буду задовољни да би се на та места враћали, те да би се остварила већа зарада. Покушаћемо да објаснимо један од могућих путева промишљања о задовољавању потреба корисника. Када говори о дечјем развоју, Кол (Cole, 1996) наводи да посебна пажња треба да се посвети моћи коју одрасли имају у окружењу у ком деца одрастају. Овај

аутор (ibid.) тврди да је окружење често уређено с намерама „оптимизовања“ услова за дечји развој. Важно је нагласити да, када је у питању дечји развој, не можемо говорити о „максимизацији“ развоја, већ пре о „оптимизацији“. Валсинер (Valsiner, 1997) каже да је идеја о максимизацији развоја дошла из економије, то је идеја о максимизацији бенефита уз смањење трошкова. Ова идеја у економији је одржива јер су информације о трошковима и вредностима доступне и стабилне, али то у развојној психологији није случај. То значи да је немогуће услове у којима дете одраста уређивати по принципима максимизације услова за развој, већ по принципу сатисфакције – прихватању решења која се чине као довољно добра. Шта ће се родитељима чинити као прихватљиво решење, много зависи од тога на који им се начин представе различита решења и у том смислу маркетинг има значајну улогу. Не сме се, наравно, занемарити чињеница да родитељи нису они који пасивно примају сервиране маркетиншке поруке, али чак и уважавање њихове агенсности у овом процесу не умањује значај који приликом одлучивања има добро осмишљена маркетиншка кампања.

Питање комерцијализације игралишта за децу у граду умногоме се тиче и питања измештања деце с отвореног у затворене просторе. Комерцијални простори за игру деце у граду, иако не увек, најчешће су смештени у затворене просторе (McKendrick at al. 2000). Иако се многи слажу да боравак и игра на отвореном има бројне предности (Brown & Patte, 2013; Gill, 2008), постоје јасни разлози зашто долази до измештања деце са јавних простора на отвореном у затворене просторе. Гил (Gill, 2008) наглашава да боравак и игра на просторима у природи никада нису потпуно сигурни, често су непредвидиви и зависе од временских услова, због чега затворени простори постају исплативији. Међутим, ово није једини разлог због којег у градовима у све већој мери нестају простори за децу на отвореном (на првом месту, они неструктурирани, неуређени), а дешава се експанзија затворених, комерцијалних простора за децу. У урбаним срединама све више простора се користи за саобраћајнице и осталу урбанистичку инфраструктуру (Gill, 2008). Волш (Walsh, 2006) чак скреће пажњу на то да се простори за децу граде на местима која „претекну“. Браун и Пате (Brown & Patte, 2013) постављају веома интригантно питање о разлозима затварања деце, односно о премештању дечје игре с отворених у затворене просторе у граду. Они говоре о томе да деца док се забављају играјући праве буку, неретко и напред, што ремети мир и ред коме одрасли придају значај. Тако је, на пример, све више места у граду на којима је играње лоптом забрањено (Piachaud, 2007). Када с отворених јавних површина дечју игру изместимо у затворене просторе, град постаје „мирније“ место са становишта потреба одраслих.

На просторима за игру деце могуће је уочити елементе комерцијализације и када на њима није присутна наплата (на пример за улазак на игралиште или у играоницу) јер се простори за игру деце у граду неретко користе као простор за рекламирање различитих производа. Наиме, иако се таргетирање деце као потрошачке групе у највећој мери дешава посредством мултимедијског простора (ТВ, интернет, мобилне апликације...), индустрија маркетинга активно проналази нове начине да до деце допре и да им пошаље поруке о различитим продукцима, а један од тих начина је постављање рекламних материјала на места (просторе) за децу, попут дечјих

игралишта, играоница, установа културе (Schor, 2006). На местима попут зоолошких вртова или музеја често се дешава да се компанијама понуди да буду спонзори неког догађаја које би привукло децу, као кориснике, а заузврат компанији пружило могућност да на том догађају промовише своје продукте. У васпитно-образовним установама, које чине значајан део простора за децу у граду често се „отварају врата“ компанијама да пласирају своје продукте деци кроз такозване „спонзорисане образовне материјале“ (Schor, 2006). Такође, данас смо сведоци да се дечја игралишта, али и друга места за децу у граду граде под покровитељством најразличитијих типова фирми, који овакве прилике користе за самопромоцију, па често можемо лого фирми видети на местима на којима бораве деца. Овакве појаве нам сведоче о чињеници да су простори за игру деце изузетно погодна места на којима је могуће вршити таргетирање деце као потрошачке групе.

Ефекти комерцијализације игралишта за децу

Већ смо нагласили да је ефекат комерцијализације стварање тржишно-посредоване културе. У овом делу рада бавићемо се питањима шта нам таква специфична култура доноси, односно какве ефекте може имати на дете, његов развој и квалитет живота, али и како она може утицати на односе у друштву, на схватање различитих улога (као што је родитељска улога). Клајн (Kline, 1993) је истицао да је ова тржишно-посредована култура везана за специфично симболичко окружење. Ниједан знаковни систем не треба проучавати независно од људских акција (Wertsch, 1993), стога сматрамо да је поменуто специфично симболично окружење какво креира процес комерцијализације бесмислено посматрати изоловано од наших акција.

Комерцијална игралишта за децу најчешће осмишљавају одрасли, међутим, овај процес осмишљавања простора не може се свести само на питање како одрасли дизајнирају сам простор, већ је у великој мери повезан с уређивањем живота деце. Нелсон (Nelson, 1981) истиче да деца одрастају у контексту који контролишу одрасли, дакле деца одрастају „у скриптима“ одраслих. Скрипти су шеме догађаја којима је одређено да ли нека особа учествује на адекватан начин у догађајима (то се односи на социјалне улоге, начине коришћења објеката, секвенце акција и узрочних реакција). Одрасли умногоме усмеравају дечје акције и постављају циљеве за њихов развој и учење. Одрасли постављају стандарде и обрасце понашања, а од деце се очекује да прихвате такве задате моделе понашања. У том смислу, овладавање скриптима значи овладавање културом. Овладавањем скриптима које су створене на комерцијалним просторима за игру деце у граду дете овладава тржишно-оријентисаном урбаном културом којој припада.

Макнил (McNeil, 2010) истиче да ће деца купити или ће тражити родитељима да им купе све продукте који им се чине примамљивим, чак иако су штетни по њих. Исто тако, деца ће тражити да их родитељи воде на она места у граду која су међу вршњацима популарна или су на неки други начин примамљива. О томе у којој мери је одговорност за дететову добробит на самим родитељима, постоје подељена мишљења.

С једне стране, они који врше маркетиншки притисак на децу и родитеље не сматрају себе одговорнима, јер они не продају директно деци производе, родитељи су ти који морају одобрити куповину неког производа, односно они су ти који ће одлучити да децу доведу на неко место. С друге стране се скреће пажња да су родитељи стављени у незавидну и неправедну ситуацију јер су и сами изложени маркетиншкој манипулацији, али се њима манипулише и посредовано – преко притиска који сама деца на њих могу вршити, а пред којим родитељи услед жеље да деци удовоље често не могу да не попусте. Стога постоје бројни апели да је и родитељима и деци потребна подршка на ширем друштвеном плану, не само кроз регулацију и увођење строжих правила о пласирању продуката за децу путем маркетинга (DCSF & DCMS, 2007).

Најчешће истицана позитивна страна експанзије комерцијализације простора за децу у граду односи се на претпоставку да се на овај начин деци обезбеђује разноврснија, квалитетнија и богатија понуда простора и садржаја прилагођених њиховим специфичним потребама, жељама, могућностима (DCSF & DCMS, 2007; Brown & Patte, 2013). Међутим, како наводи Клајн (Kline, 1993), активностима које се одвијају на комерцијалним просторима за децу често недостаје аутентичност и богатство социјалних интеракција.

На одабир места комерцијалног типа на ком ће дете боравити не утичу само жеље деце и родитеља, већ велику улогу игра и платежна моћ породице. У складу с тим се може рећи да комерцијализација игралишта за децу може водити класној сегрегацији, али и повећаном притиску на родитеље. Притисак који комерцијализација простора за игру деце у граду ставља на родитеље посебно се негативно одражава на породице које имају нижа примања (Middleton et al. 1994, према: Piachaud, 2007).

У светлу повећане комерцијализације игралишта за децу у граду може доћи до промене у схватању дечје игре. Наиме, игра постаје схваћена као нешто што деца *конзумирају*, а не нешто у чему спонтано, самоиницијативно уживају. Експанзија места дизајнираних са специфичном наменом – за игру деце на одређени начин, утиче на мењање услова за игру. Измењени контекст даје другачије значење дечјој игри, постављајући другачије могућности и ограничења. С једне стране отварају се могућности да деца често мењају средину у којој се играју, долазећи на различите просторе за игру и тиме богате искуство у контакту с различитим материјалима и другачије дизајнираним просторима, као и другачијим социјалним окружењем. С друге стране, експанзијом простора дизајнираних са специфичном наменом ишчезавају места у граду на којима деца раног узраста могу да се спонтано окупљају и где могу да самостално бирају друштво за игру, чиме се ограничава агенсност детета.

Браун и Пате (Brown & Patte, 2013) упозоравају да модерно друштво деци смањује могућности на слободну игру, односно право да се играју када она то желе, где она то желе и с ким желе. Чини се да претварањем све већег дела простора за децу у комерцијалне просторе за децу деца почињу да конзумирају све оно у чему су некада спонтано уживала и учествовала и што је живот испуњавало у прошлости. Деца тако данас све чешће: конзумирају дружење уместо да се спонтано друже (када она пожеље и с ким она пожеље); конзумирају спорт, уместо да се спортом баве; кон-

зумирају боравке у природи, јер природом су све мање свакодневно окружена (...) и све то у време када за то постоје слободни (или предвиђени) термини.

Бројни аутори тврде да се повећаном комерцијализацијом детињства утиче на повећање материјализма код деце, а то значи да деца своју енергију усмеравају ка материјалним добрима, у жељи да их поседују у што већој мери, док се фокус одвлачи са нематеријалних вредности (Piachaud, 2007). Како повећањем комерцијализације дете све чешће бива заведено да купи неки продукт, у том процесу деци се полако „продају“ и веома специфичне вредности. Зато је потребно друштвено преиспитивање о томе које вредносне оријентације (материјалистичке – конзумеристичке, или нематеријалистичке) желимо да негујемо као друштвено пожељне и у каквом друштву желимо да деца одрастају.

Деца јесу препозната као потрошачи будућности (McNeal, 2000) и пуно се напора улаже у идеју друштва будућности које је потрошачко друштво. На овом месту се вреди задржати на питању какво је то друштво и какви су његови грађани. Пођимо, на пример, од тога да је некада деци да би играла фудбал са другарима било потребно да најпре осмисле терен за фудбал. Деца су одлазила на ливаде или улице и обележавала просторе за гол, договарала се око тога где је аут-линија. Некада и овај заједнички процес осмишљавања и преговарања услова и правила игре доводи до зближавања међу децом, а деца на тај начин добијају прилику да се ангажују у свом социјалном окружењу, да стичу социјално искуство и тестирају односе моћи, социјалних правила и обичаја (Вахтер, 2008). Данас када деца пожеље да играју фудбал, она одлазе на терене који су за ту игру предвиђени и већ су потпуно уређени. Исто се дешава са многим другим дечјим активностима у многим другим аспектима дечјег живота. Дете пожели да нешто ради и добија све услове за то, оно не учествује у осмишљавању простора, не договара се с другом децом и одраслима о томе, присваја правила понашања на простору која су већ уведена. Чини се да се морамо озбиљно запитати шта деци одузимамо када им све дајемо на готово.

С друге стране, имамо примере да се родитељима пуно тога сервира на готово и уз наплату. То нас може подстаћи на размишљање о томе како комерцијализација простора за децу у граду утиче на креирање улоге родитеља у данашњем друштву. Образлажући идеје Мида (Meade 1913, према: Valsiner, 1997), Валсинер истиче да се улоге конструишу на основу претпоставки појединаца о очекивањима које средина има које се на унутрашњем плану преиспитују. На пример, данас су прославе дечјих рођендана, које су некада подразумевале процес планирања и организовања у који родитељи улажу труд, готово у потпуности комерцијализоване. Данас имамо разноврсну понуду простора у градовима који нуде родитељима да уместо њих осмисле прославу дечјег рођендана. Комерцијални простори за децу у граду намењени су различитим дечјим активностима, од игре и дружења, преко бављења спортом, до учешћа у различитим образовним програмима... Дакле, сада се може поставити питање да ли је данас улога родитеља једино да одаберу на које ће од ових места децу довести?

Комерцијализација наспрам доктрине људских права: простори за децу или дечји простори

Живимо у ери у којој идеали људских права заузимају средишње место како у политичком тако и у етичком дискурсу (Harvi, 2013). Питање права деце веома је актуелно, о чему сведочи и чињеница да је, до данас, у 192 земље ратификована Конвенција УН о правима детета (1989). Унапређивање квалитета живота деце раног узраста данас је на националним нивоима, али и на интернационалном нивоу постало приоритетно питање (Woodhead, 2012).

Говорећи о људским правима, не одвајајући права одраслих од права детета, Харви (Harvi, 2013) говори о концепту „права на град“. Он истиче да је питање какву врсту града желимо у нераскидивој вези с питањем „какав тип људи хоћемо да будемо, за каквим видовима друштвених односа трагамо, какав однос према природи негујемо, за каквим начином живота жудимо и каквих естетских вредности се придржавамо“ (Harvi, 2013: 26). Када се тако посматра, право на град постаје више од индивидуалног или групног приступа ресурсима које град отелотворује. Право на град постаје питање права на мењање и уређивање града у све већој мери у складу са жељама и потребама оних који у њему живе.

На темељима изнетог можемо се запитати имају ли деца данас право на град? У уводу своје књиге *Деца и њихово окружење* Спенсер и Блејдс (Spencer & Blades, 2005) истичу да простори на којима се деца играју, бораве, на којима проводе време одрастајући – простори за децу, најчешће нису дечја места. Тачније, проучавајући градску средину уочава се да су већину места на којима деца бораве дизајнирали одрасли за децу, не укључујући саму децу у процес планирања и дизајнирања. Планира се за децу, а не са децом. Овај концепт простора за децу, како поменути аутори истичу, иако не идеалан, представља искорак од концепта у којем одрасли осмишљавају простор, без промишљања о деци, па деци остаје да се уклопе у тако створен свет одраслих (Spencer & Blades, 2005). Није идеалан зато што је у таквом концепту детету и даље остављено да прихвати оно што је створено, али не и да само учествује у стварању. О разлици између простора за децу и дечјих места говори и Радовић (Radović, 2015), која истиче да су „места за децу“ она места која одрасли осмишљавају и граде за децу, а преко којих се идеје, представе и сазнања о деци преносе у друштву, док су „дечја места“ она места за која се деца везују, и којима она сама приписују значење својих места. Може се додати да места за децу могу постати дечја места онда када се деца за њих вежу и почну да их разумеју као своја. Комерцијална места за игру деце донекле прате жеље, потребе и интересовања деце, али са јасном намером да пронађу шта децу највише привлачи, шта деци мислимо да највише треба, како би им управо то понудили и остварили највећу могућу зараду. Дакле, таква се места готово никада не уређују на темељима договора са децом, већ их уређују одрасли, а у комерцијалним условима, спрам процене о заради. У складу с изнетим могло би се закључити да комерцијализација простора за децу у граду знатно умањује шансе деце да имају право на град, у смислу како ово право представља Харви (Harvi, 2013).

Питања на који начин окружење утиче на дете, као и како се могу мењати културни обрасци који посредују у дечјем развоју свеprisутна су у научним расправама. Иако Валсинер (Valsiner, 1997) истиче да институције друштва исте податке добијене емпиријским истраживањима могу користити на различите начине, те да начин на који ће се резултати истраживања користити није у контроли самих научника, нама се чини да то не мора увек бити случај. Данас с једне стране имамо изузетно моћну и утицајну групу истраживача која се свим овим питањима бави како би се осигурао што проходнији пут од индустрије производа за децу ка крајњим купцима; док с друге стране имамо оне који се труде да докажу какве ефекте на дете има успех ових првих и који користе своје налазе како би децу заштитили од утицаја прекомерне изложености пласирању производа, односно комерцијализације, које су они проценили као негативне (McKendrick et al. 2000).

Данас је такође актуелно и питање о томе шта значи потрошачка писменост и како је постићи у друштву, а посебно се истиче значај развијања потрошачке писмености код деце. Потрошачка писменост не утиче директно на понуду комерцијалних садржаја, већ треба одраслима и деци да обезбеди могућност да из богате понуде садржаја самостално и критички бирају оно што ће за њих имати највећу вредност (DCSF & DCMS, 2007).

Чини се да се читава идеја о развијању потрошачке културе може повезати с већ изнетом идејом Кола (Cole, 1996) да је овладавање „скрипима“ централно питање у овладавању културом. „Скрипти“, односно социјалне улоге (потрошача), начине употребе објеката културе и секвенце акција и узрочних реакција у овом случају поставља тржиште, а научити како прикладно учествовати у тржишно оријентисаној култури значи постати активни, компетентни члан потрошачке културе.

Једно питање које је Ериксон (Erikson, 1950) поставио пре скоро 70 година може се и данас поставити и требало би га озбиљно размотрити у контексту нашег времена и убрзане комерцијализације детињства: „У наше време човек мора да одлучи да ли ће да продужи с експлоатацијом детињства као арсеналом ирационалних страхова, или ће моћи да постигне да однос одраслог и детета, као и све друге неједнакости, доведе до партнерства у једном разумном поретку ствари (Erikson, 1950: 42).“

Како Енгештром (Engeström, 2001) наглашава, до трансформације неког система може се доћи колективним путем кроз зону наредног развоја активности, која представља растојање између тренутних, свакодневних акција индивидуа које припадају неком систему и нове форме друштвене активности која би представљала заједнички осмишљено решење које би свима било прихватљиво. Ефектима комерцијализације игралишта за децу у граду заједно би се морали бавити они који те просторе уређују (архитекте, урбанисти, просторни планери...), они који то уређивање спонзоришу и неретко се на тај начин промовишу и убирају профит, удружења грађана која представљају интересе родитеља и деце који на тим просторима бораве... Претпостављамо да би се путем друштвеног дијалога могао успоставити такав поредак у коме би све стране биле задовољне.

Закључак

Простор који нас окружује утиче на то како формирамо мишљење, како се осећамо, какве односе остварујемо и како се понашамо. У томе се огледа васпитни потенцијал окружења. У савременом, урбаном свету деведесет одсто тог окружења уредили су људи (Day & Miodbjer, 2007) и због тога се морамо питати какве васпитне утицаје имају наше одлуке о уређивању простора на ком деца проводе своје време, а посебно простора намењених дечјој игри, који представљају дететову носећу праксу у и *према* свету. Стога се може закључити да је питање комерцијализације игралишта за децу важно друштвено питање кроз које се преиспитује однос друштва према деци и детињству. Уређивање комерцијалних игралишта подређено је подупирању препознатог потрошачког потенцијала који носе деца као специфична потрошачка група, што доводи до питања да ли су деца данас препозната само као потрошачи будућности или желимо да оснажимо и њихове друге потенцијале, на пример, стваралачке.

Оснаживање дечјих стваралачких потенцијала али и аутономије могуће је у ситуацијама у којима деци дајемо моћ активног учествовања у заједници. Један од видова учествовања било би ангажовање деце у дизајнирању простора за игру, јер су то простори намењени њима. Већ смо истакли да се комерцијални простори за децу уређују према претпоставкама одраслих о дечјим потребама и жељама, као и према претпоставкама о заради, а не у договору с децом. Стога се може закључити да процес комерцијализације игралишта за децу у граду умањује деци могућност активног учествовања у заједници, а тиме и спутава развијање дечјих стваралачких и предузетничких потенцијала.

На почетку смо нагласили да овај рад представља тежњу да се промишљање о феномену васпитања деце раног узраста прошири с институционалног на ванинституционални контекст и сада ћемо покушати да појаснимо значај таквог промишљања. Приметно је да онима који уређују просторе на којима деца бораве недостаје педагошка перспектива. Стручњацима из области просторног планирања и уређивања недостају сазнања о томе како простори утичу на дететову добробит и на заједницу у целини (Woolley, 2005). С друге стране, они који уређују комерцијална игралишта имају јасну представу о томе како да уређењем простора за игру деце код деце подстичу потрошачки дух. Како игралишта за децу умногоме обликују дечју игру а тиме и читаво детињство, треба се запитати да ли на овај начин маркетиншки експерти полако „преузимају детињство“ (Schor, 2006)?

Иако простори за игру деце можда нису у толикој мери плодно тло за пласирање продуката као, на пример, интернет, и чак иако зарада од наплате боравка на овим местима није велика, као што је на пример зарада од продаје дечјих играчака, комерцијализација простора за игру деце у граду има значајну улогу у процесу комерцијализације целокупног детињства. На макронивоу појава о којој је у овом раду било речи представља процес претварања свакодневног искуства детета у граду у продукт који се конзумира уз наплату. На макронивоу ова појава утиче на ширење мреже продуката који се могу комерцијализовати и тиме на стварање потрошачког друштва (McKendrick et al. 2000).

Бити члан потрошачког друштва значи бити стално окружен брендovima, а то онда са собом носи појаву да се идентитет појединца гради под утицајем тих брендова и обележја која су брендovima приписана. На тај начин деца уче да су њима слични они који цене исте брендове, што може водити даљој класној сегрегацији у којој се деца друже с онима који су њима слични по платежној моћи.

На крају се морамо запитати да ли јачањем конзумеристичког духа код деце доводимо до тога да она своја искуства и односе вреднују према тржишно постављеним вредностима. Да ли им шаљемо поруку да је оно што је скупље самим тим и вредније и треба више да га желимо? У контексту феномена којим смо се у овом раду бавили треба поставити питање да ли повећањем комерцијализације игралишта за децу, настајањем све већег броја комерцијалних игралишта и нестајањем оних некомерцијалних ускраћујемо деци могућност да уоче вредност у оним просторима за игру који нису комерцијализовани, или који су чак неструктурирани. Да ли на тај начин сужавамо простор за дечју игру?

Литература

- Alanen, L. (2004). Istraživanja u generacijskoj analizi. U S. Tomanović (ur.), *Sociologija detinjstva* (str. 345–360). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Aries, P. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds: Risk, benefits and choiches*. London: Health and Safety Executive.
- Baucal, A. (2012). Razvoj standarda za učenje i razvoj dece ranih uzrasta. U A. Baucal (ur.), *Standardi za učenje i razvoj dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 9–16). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Baxter, N. (2008). Playwork and the enviroment. In F. Brown & C. Taylor (Eds.), *Foundation od Playwork* (pp. 63–67). Berkshire: Open University Press.
- Ber, V. (2001). Uvod u socijalni konstrukcionizam. U V. Ber, *Socijalni konstrukcionizam* (str. 31–49). Beograd: Zepter book.
- Brown, F., & Patte, M. (2013). *Rethinking Children's Play*. London: Bloomsbury.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). Introducing new perspectives. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.), *Children in the City, Home, neighbourhood and community* (pp. 1–13). London: Routledge Falmer.
- Christensen, P. (2003). Place, space and knowlwdge. Children in the village and the city. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.), *Children in the City, Home, neighbourhood and community* (pp. 13–29). London: Routledge Falmer.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 484–504). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Convention on the Rights of the Child* (1989), UN General Assembly Document A/RES/44/25, New York, NY, United Nations.
- Day, C., & Miodbjær, A. (2007). *Environment and children. Passive lessons from the Everyday Environment*. London: Elsevier.

- DCSF & DCMS (2007). *The impact of the Commercial World on Children's Wellbeing*. Report of an Independent Assessment for the Department of Children, Schools and Families and the Department for Culture, Media and Sport. Nottingham: DCSF Publications.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York, NY, US: W. W. Norton & Co.
- Francis, M., & Lorenzo, R. (2005). Children and city design: proactive process and the „renewal“ of childhood. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their Environments* (pp. 217–238). New York: Cambridge University Press.
- Gill, T. (2007). *No fear Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkain Foundation.
- Gill, T. (2008). If you go down the woods today: the nature and adventure matter to children and young people. In F. Brown & C. Taylor (Eds.), *Foundation of Playwork* (pp. 59–62). Berkshire: Open University Press.
- Harden, J. (2000). There's no place like home. The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. *Childhood*, 7(1), 43–59.
- Harvi, D. (2013). *Pobunjeni gradovi. Od prava na grad do urbane revolucije*. Novi Sad: Mediteran publishing.
- Kline, S. (1993). *Out of the Garden. Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*. London: Verso.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni sistem vaspitanja: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–278.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra na ranim uzrastima. U A. Baucal (ed.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–133). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Lazarević, M. i Malović, M. (2017). Institucionalizacija detinjstva u savremenom društvenom kontekstu. U M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić – Maksić (Ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: VasPITANJE danas, zbornik radova* (str. 200–205). Beograd: Pedagoško društvo Srbije i Filozofski fakultet u Beogradu.
- Marjanović, A. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece. *Predškolsko dete* 1–4, 11–26.
- Marjanović, A. (1987a). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete* 1–4, 85–101.
- McKendrick, J. H., Bradford, M., & Fielder, A. (2000). Kid Customer? Commercialization of playspace and the commodification of childhood. *Childhood*, 7(3), 295–314.
- McNeal, J. U. (2000). *Children as Consumers of Commercial and Social Products*. Washington DC: Pan American Health Organization. Health Promotion and Protection Division.
- Mothers' Union (2010). *Bye buy Childhood. A report into the commercialisation of childhood*. London: Mothers' Union.
- Mukherij, P., & Albon, D. (2015). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. London: SAGE.
- Nelson, K. (1981). Cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.). *Social Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nenadić, M. (2010). Detinjstvo u diskursu politike jednakog priznanja. *Sociologija*, 52(3), 265–283.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit deteta. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 251–263.

- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za učenje i razvoj dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 113–133). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Penn, H. (2005). Spaces without children. In M. Dudek (ed), *Children's Spaces* (pp. 178–195). London: Elsevier.
- Piachaud, D. (2007). *Freedom to be a Child: Commercial Pressures on Children*. London: CASE London School of Economics.
- Play Wales. (2008). *A playworker's guide to risk*. Retrieved from <http://www.playwales.org.uk/login/uploaded/documents/INFORMATION%20SHEETS/playworkers%20guide%20to%20risk.pdf>
- Radović, S. (2015). Grad, mesto za dete ili dečje mesto – prostorni aspekti institucionalizacije detinjstva iz perspektive dece. *Krugovi detinjstva*, 2, 81–97.
- Schor, J. B. (2006). When Childhood Gets Commercialized, Can Children Be Protected? In C. Felitzien & U. Carlsson (Eds.), *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age*. Yearbook 2005/2006. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University 2006. Retrieved from: https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/kapitel-pdf/232_schor.pdf?file=1&type=node&id=20244&force=
- Sekulić, N. (2007). *O kraju antropologije*. Beograd: ISI FF.
- Spencer, C. & Blades, M. (2005). Introduction in C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and their Environments* (pp. 1–13). New York: Cambridge University Press.
- Spiegel, B., Gill, T. R., Harbottle, H., & Ball, D. J. (2014). Children's Play Space and Safety Management: Rethinking the Role of Play Equipment Standards. *SAGE Open*. 4(1) <https://doi.org/10.1177/2158244014522075>
- UNESCO (2012). *Children in an Urban World*. New York: United Nations Publications.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Wallace, E., Pye, J., Nunney, F., & Maybanks, N. (2009). *Children and Parents' Experiences of Recently Improved Play Areas. Qualitative Research*. Research Report DCSF-RR089. London: Department for Children, Schools and Families.
- Walsh, P. (2006). Creating Child Friendly Playspaces: A practitioner's Perspective. In B. Gleeson & N. Sipe (Eds.), *Creating Child Friendly Cities: Reinstating Kids in the City* (pp. 136–151). New York: Routledge.
- Wertsch, J. W. (1993). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. W. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. W. Wertsch (Eds), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, Z. (2007). *Commercialization of Childhood*. London: Compas.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Woolley, H. (2005). *Urban Open Spaces*. London: Taylor & Francis e-Library.

Примљено: 01. 03. 2019.

Коригована верзија рада примљена: 27. 03. 2019.

Прихваћено за штампу: 03. 04. 2019.

The pedagogical implications of the commercialization of children's playgrounds in urban environments

Marija Malović

Mihailo Pavlov Preschool Teacher Training College,
Vršac, Serbia

Abstract

This paper starts from the premise that play spaces (playgrounds and playrooms) specially designed for children are shaped by social and cultural factors, reflecting society's attitudes to childhood and a particular perception of the child, and that moreover, these spaces in themselves, with their physical, symbolic, social and discursive dimensions, help shape the conditions and characteristics of children's growing up, their identities and participation in the community. In the context of contemporary urban environments, the design of children's play spaces is largely influenced by economic, commercial, urban planning and architectural considerations, resulting in children growing up within a culture that can be defined as contemporary, urban, market-mediated culture. Drawing on postmodern theories – the socio-cultural theory of learning and development, new theories of childhood, and poststructuralism – we offer a critical examination of the pedagogical implications of the commercialization of children's playgrounds in urban environments.

Keywords: *welfare, commercialization, play, right to the city, urbanization.*

Педагогические последствия коммерциализации игровых пространств для детей раннего возраста в городе

Мария Малович

Высшее учебное заведение для подготовки воспитателей «Михаило Павлов»,
Вршац, Сербия

Резюме

В статье исходит из точки зрения, что дизайн игровых пространств для детей (игровых площадок и игровых помещений) социально и культурно окрашен, что отражает отношение общества к детству и определенное представление о ребенке, а сами игровые пространства своими физическими, символическими, социальными и дискурсивными измерениями формируют характеристики и условия для развития детей, их индивидуальность и способы участия в жизни общества. В контексте современной городской среды дизайн детских игровых пространств в значительной степени обусловлен экономическими, коммерческими, городскими и архитектурными стандартами, что приводит к развитию детей в культуре,

которая определяется как современная городская культура, опосредованная рынком. Опираясь на постмодернистские теоретические ориентиры – социокультурную теорию обучения и развития, новые теории о детстве и постструктурализм, в данной статье критически обсуждаются и анализируются педагогические последствия коммерциализации игровых площадок для детей раннего возраста в городе.

Ключевые слова: *благополучие, коммерциализация, детская игра, право на город, урбанизация.*

Relation between learning strategies and techniques, anxiety, and psychosomatic symptoms in 8th and 9th grade elementary school students

Tatjana Mihajlović¹

Faculty of Philosophy, University of Banja Luka,
Bosnia and Herzegovina

Nada Vaselić

Faculty of Philosophy, University of Banja Luka,
Bosnia and Herzegovina

Đorđe Čekrlija

Faculty of Philosophy, University of Banja Luka,
Bosnia and Herzegovina

Abstract

The study presented in this paper aims to examine the frequency of psychosomatic symptoms in students and their interaction with learning strategies and techniques. In addition, it aims to examine anxiety as a personality trait and its mediation effect between learning strategies and psychosomatic symptoms, with self-regulated learning linking cognitive, motivational, and emotional aspects of learning, serving as a theoretical framework. The sample comprises 420 students, aged 13.7 years on average, with a balanced percentage regarding gender. Through a descriptive analysis, it has been established that the commonest psychosomatic symptoms are gastrointestinal, pseudo-neurological, and symptoms of pain/feeling of weakness. The results show that learning strategies are negatively related to both the frequency ($r=-.22, p<.01$) and the intensity of the interference with psychosomatic symptoms ($r=-.17, p<.01$), as well as to anxiety ($r=-.21, p<.01$). Anxiety as a personality trait has a significant mediation effect between learning strategies and the frequency of psychosomatic symptoms ($R^2=.208, b=-.437, SE=.219, 95\% CI [-.75, -.21]$) and learning strategies and the intensity of interference with psychosomatic symptoms ($R^2=.111, b=-.363, SE=.126, 95\% CI [-.66, -.15]$). The mediation effect of anxiety in relation to learning techniques – frequency/intensity of interference with psychosomatic symptoms has not been established. The results point to the need for providing training to students with regard to a self-regulated learning process and the application of efficient learning strategies from early grades, in order to reduce the risk of psychosomatic symptoms occurrence.

Keywords: *learning strategies, learning techniques, self-regulated learning, anxiety, psychosomatic symptoms.*

1 tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org

Introduction

One of the important tasks of the education system in every society is to enable students to learn independently and to continuously develop motivation for achievement. Research shows that many students achieve low learning results despite having average cognitive abilities, which implies that school achievement depends not only on cognitive but also on psychosocial factors. According to the results of a meta-analysis (Robbins et al., 2004), the best predictors of school achievement proved to be academic self-efficacy and motivation. Motivational processes have an impact on acquisition, transfer, and the use of a student's knowledge and skills. In that respect, research within the social-cognitive framework illustrates the significance of adaptive and motivational patterns (Dweck, 1986), which are reflected on educational efficiency. Poorly motivated students rarely use efficient learning strategies, which is reflected, long term, on their emotional functioning and behaviour. In most cases, students are not aware what the problem is, so they usually believe their abilities are insufficiently developed and they do not really try to change anything about their work habits and learning strategies, which leads to the development of the dysfunctional style of attribution. These dysfunctional attributions of students' failures are often accompanied by feelings of guilt, shame, or anger (Weiner, 1985). More recent evidence suggests that, in addition to cognitive abilities, achieving success in learning also requires efficient learning strategies, which include various types of thinking and behaviour that facilitate the acquisition of new information, integration with existing knowledge and successful recollection (Musso, Kyndt, Cascallar, & Dochy, 2012). Learning techniques include an understanding of what was read, the highlighting of text, the use of textbooks and the writing of notes, explaining unknown terms, etc. (Jovanović-Ilić, 1977). In this field, what is traditionally present are cognitive models which prove to be useful for exploring the general competence of students, but they neglect the social and cultural conditionality of learning, emotional and motivational processes as well as differences in learning resulting from the specificity of the content to be learned (Pastuović, 1997). One should start introducing efficient learning strategies and techniques as early as possible, since the final plateau in developing learning strategies and techniques is reached relatively early (Jovanović-Ilić, 1977).

Research on the relation between school achievement and mental health point to a mutual interaction: on the one hand, learning difficulties may become a trigger for various symptoms, and on the other, the symptoms may disturb the learning processes. Inefficient learning strategies, weak motivation and inadequate work habits represent the causes of underachievement at school and of students' dissatisfaction, and some of them may even become long-term stress sources. Such and similar situations may cause students to experience physical or psychosomatic symptoms. Psychosomatic symptoms represent all bodily symptoms that appear under the influence of emotional factors, and they generally include one organ system under the control of the autonomous nervous system (Vulić-Prtorić, 2005). These are classified in accordance with the organ system predominantly included in the symptomatology: gastrointestinal, respiratory, pseudoneurological, cardiovascular, dermatological, etc. Children and young people between 4 and 18 years of age in most cases refer to headaches, stomach aches, nausea, vomiting, ver-

tigo, etc. The occurrence of certain symptoms is determined by the context: vertigo and disorientation appear more often in public situations (while talking to authority figures/teachers), whereas chest pain and breathing issues tend to happen in a private environment, mostly at home (Vulić-Prtorić, 2005). In most cases, students in early and mid-adolescence have a more simple clinical profile of psychosomatic symptoms than adults. Certain psychosomatic symptoms may appear in a milder form as a component of normal development, especially during puberty, when more attention is dedicated to physical changes. Symptoms may appear as one or multiple lower intensity symptoms or a higher number of very intensive symptoms that disturb students' everyday lives. The first symptoms mainly appear in childhood and adolescence. One symptom is usually followed by another. Some symptoms stabilise in the long term, such as abdominal pain in childhood, so 25–50% of cases continue to have identical symptoms during adulthood (Walker, Van Slyke, & Greene, 1995).

Students' failure in learning is connected to a certain anxiety level which may be useful in certain situations, but if it crosses the limit, it acts as an obstructing factor (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008; Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Anxiety presents as "the feeling of fear, worry, uneasiness and tension, the feeling of being threatened before a future expected and unpleasant situation. It differs from fear in its complexity, but also diffuseness and uncertainty, since it is not connected to a concrete object" (Trebješanin, 2004, pp. 32). It often appears in childhood, and research shows that 6–8% of children and adolescents suffer from a certain form of anxiety disorder (Bogels & Zigterman, 2000).

In accordance with Spielberger's (1972) theoretical postulates, anxiety is considered as both a personality trait and a condition. In our research, we observed anxiety as general anxiety or a personality trait, that is, how a student feels in general. General anxiety includes a tendency acquired in early childhood, at pre-school and primary school age, via one's relationship with one's parents.

Objectively harmless situations are perceived as threatening and one reacts to them more intensely than the objective situation would normally require. In personality theories, anxiety is most commonly observed as a personality trait within neuroticism or negative sensitivity and is the most described personality trait (Costa & McCrae, 1992; Eysenck, 1991; Zuckerman, 1992). In cases where success at school is not in accordance with parents' expectations, anxiety is intensified. Zarevski (1997) says that parents threaten children in regard to school too often, which contributes to intensifying their already present anxiety as a personality trait. Highly anxious students in exam situations use inefficient learning strategies (Benjamin, McKeachie, Lin, & Holinger, 1981). Furthermore, the anxiety reported by the same anxious students may be intensified by inadequate knowledge acquisition.

The students from our sample (from 12 to 14 years old) are in a sensitive development period called early adolescence or pre-adolescence (Daneš, 2004; Letić, 2012), when the dominant challenge is adapting to biological changes, as well as the pressure of studying and achieving the best possible scores in order to enroll in the high school of their choice. This is a period of great upheaval, characterized by "emotional and moral crises, turmoil and rambling" (Trebješanin, 2004, pp. 13).

The prevalence of somatisation in childhood and adolescence in the general population ranges from 2% to 10%, according to some authors (Carr, 1999). Garber, Walker and Zeman (Garber, Walker, & Zeman, 1991) say that more than 50% of school children suffer from at least one symptom of somatisation, and more than 15% suffer from four or more symptoms. According to the information on the prevalence of somatisation symptoms, in most cases the symptoms are specific, the most common being headaches (10% to 30%, or, according to some research, up to 70%); recurrent abdominal pain (10% to 20%); pain in limbs and muscles (5–20%); chest pain (7–15%); fatigue (30–50%) (Egger, Costello, Erkanli, & Angold, 1999; Garber et al., 1991; Santalahti, Aromaa, Sourander, Helenius, & Piha, 2005). In research conducted among primary school students (Bulatović, 2013), a statistically significant difference was determined between male and female students, whereby male students expressed a higher degree of general anxiety. Other research exploring anxiety at the symptom level shows that female students list more anxiety symptoms (Del Barrio, 1997; Vulić-Prtorić, 2002). This paper explores the relation between learning strategies and learning techniques, anxiety, and psychosomatic symptoms in 8th and 9th grade elementary school students.

Aim

The aim of this research was to explore the frequency of psychosomatic symptoms among female students and their relationship with learning strategies and techniques. Additionally, we explored anxiety as a personality trait, including its mediatory relation between learning and psychosomatic symptoms. Our hypothesis was that inadequate strategies and learning techniques are a potential stress source and risk factor for psychosomatic expressions in final grade primary school students. We observed anxiety as a mediator, and learning strategies and techniques as predictors, since we supposed that inadequate strategies and learning techniques intensify the already present anxiety and are more likely to lead to somatisation compared to students who do not show high anxiety as a predisposition factor.

Method

Sample

The sample includes 420 students from the two final grades of primary school in Banja Luka (Bosnia and Herzegovina), aged between 12 and 14 ($M=13.6$; $SD=.61$). The sample is almost balanced in terms of gender (51.2% male students to 46.9% female students), with 1.9% examinees providing no answer to the question. Furthermore, the percentages of 8th and 9th graders are quite close (51.3% in favour of the 9th grade). Students' average grade is 4.35 (5 being the highest grade). 37.3% of students had sought medical care, and 17.1% said they suffered from a chronic health condition (such as allergies, asthma, bronchitis, gastritis, diabetes, thyroid gland). We excluded students with chronic health conditions from the sample, our hypothesis being they may have similar or identical symptoms as part of their primary disease. The result of the *t*-test for independent samples shows a significant difference between students who suffer from chronic health conditions and

those who do not, regarding the frequency of psychosomatic symptoms ($t(441)=2.71$, $p<.01$). The difference between these two groups is small (Hedges' $g=.33$), but it is evident that students with a chronic illness suffer from psychosomatic symptoms more frequently. Furthermore, there are significant differences between these two groups regarding the disturbance effects of psychosomatic symptoms on functioning, $t(361)=2.67$, $p<.01$. The difference is small in this case as well (Hedges' $g=.35$), and the students with diagnosed chronic health conditions are more distracted by psychosomatic symptoms in everyday functioning compared to the students who do not suffer from chronic diseases².

In this research we were interested in psychosomatic symptoms in students who do not suffer from chronic health conditions, therefore, all further analyses refer to respondents without a chronic illness.

Instruments

The following measuring instruments were used:

The questionnaire for psychosomatic symptoms for children and adolescents (PSS, Vulić-Prtorić, 2005) is a self-evaluation instrument consisting of a list of 35 psychosomatic symptoms and sensations. The listed symptoms are the most common ones in the research field of psychosomatic and somatomorphic disorders in childhood and adolescence, and in DSM-IV qualification. According to the functioning field they belong to, the list consists of the following symptoms: pseudoneurological (vertigo, the feeling of losing balance, the feeling of a 'lump' in the throat), gastrointestinal (nausea, stomach ache), and a pain/feeling of faintness (lack of energy, back pain, joint pain), cardiovascular (accelerated heartbeat, chest pain), respiratory (breathing problems, choking sensation), dermatological (skin rash, itchiness or skin redness), musculatory (muscle tension, weakness in muscles).

Each symptom was evaluated on two Likert-type self-evaluation scales: on the first scale, students assessed the frequency of symptoms on the four-point scale; on the second, students assessed the distraction level of psychosomatic symptoms during everyday activities on a three-point scale (Vulić-Prtorić, 2005).

The questionnaire also includes additional questions related to the general health status of the respondent. The first question requires self-evaluation of their own health status (*What do you think, how is your health, in general?*), to which a respondent answers using the Likert-type 4-point scale (1=bad, 2=mediocre, 3=very good, 4=excellent); the second question refers to the seriousness of the aforementioned symptoms (*Have you ever had to visit a doctor due to the aforementioned health issues?*), and the respondent answers with a YES or NO; the answer to the third question provides insight into the general health condition of the respondent, as well as the diseases they may be suffering from (*Do you suffer from an illness, such as asthma, allergies, diabetes, etc?*).

The PSS is a questionnaire of satisfactory psychometric qualities, whose reliability, expressed by Cronbach's alpha coefficient, obtained through the test author's research,

2 In order to present the extent of the effect, the authors use Hedges' g coefficient, since there are two disproportionate groups in terms of size, where this coefficient appears to be a more adequate solution (Cumming, 2012).

is $\alpha=.89$ for the Frequency scale, whereas for the Distraction scale it is $\alpha=.93$ (Vulić-Prtorić, 2005). In our research, the PSS showed high reliability: for the Frequency scale, it was $\alpha=.91$, whereas for the Distraction scale it was $\alpha=.96$ (Table A1).

Inventory of habits and learning techniques (INTU, Jovanović-Ilić, 1977) consists of four sub-scales measuring non-cognitive factors affecting a student's academic achievement. We applied a subscale referring to strategies and learning techniques, which consists of 16 questions operationalised into two groups. One group refers to learning strategies (question example: *Do you look for an explanation of unknown words you encounter in a text?*), and the other refers to learning techniques (question example: *Do you study late at night before an exam?*). Respondents provided answers through the 3-point scale, and the results were expressed as a summation score for each subscale separately. In our research, the reliability of the scales applied was low: for the learning strategies subscale it was $\alpha=.41$, whereas for the learning techniques subscale it was $\alpha=.48$ (Table A1).

Spielberger's questionnaire for self-evaluation of anxiety as a personality trait (STAI, Spielberger, Gorssuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983) measures general anxiety as a personality trait, that is, relatively stable individual differences in anxiety-proneness. STAI consists of 20 items (assertion sample: *I do not have enough confidence.*) The respondents provided their answers on the 4-point scale describing the frequency of the anxiety phenomenon (almost never, sometimes, often and almost always). The scale shows high internal consistency, $\alpha=.90$ (Spielberger, 1972), and for our research, $\alpha=.89$ (Table A1).

General information questionnaire was constructed for the purpose of this research. We used it to obtain basic socio-demographic information on the respondents, such as gender, age, average grade at the end of the previous grade, conduct grade, the number of excused and unexcused absences from class, and whether they had support from a family member or a professional while doing homework. The questionnaire also elicits information about the education level of a respondent's parents.

Procedure

The questionnaires were prepared by the authors of the research with the help of colleagues in primary schools. In accordance with ethical norms and standards regarding surveys among students, the authors obtained consent from the principals of the schools and the students' parents. Before the administration of the questionnaire, the students were informed about the manner of filling in the questionnaire. The task of the respondents was to, after reading a claim/question, circle the appropriate number on the right-hand side below the answer they had selected. The survey was carried out during one school class in December 2017 in four primary schools in Banja Luka (Bosnia and Herzegovina, the Republic of Srpska). The schools were chosen by the method of random selection, by means of a random number generator. Sixteen out of 26 elementary schools on the territory of the City of Banja Luka were included in the survey (one class from each school). The sample encompassed 9.96% of 8th- and 9th-grade elementary school students. According to the Republic Pedagogical Institute data, the number of students regarding the aforementioned grades in the City of Banja Luka for the school year of 2017/2018 was 4,216.

Analysis

The statistical analysis was performed with the aid of SPSS v.22 (IBM corp., 2013) software. The analysis includes a descriptive analysis, correlations, t-test, ANOVA for the repeated measurements and mediation analysis. The mediation analysis was applied with the aim of checking if anxiety as a personality trait has a mediating effect on the relationship between learning strategies (predictor variable) and psychosomatic symptoms (criterion variable). This analysis was performed within the PROCESS 3.0 (Hayes, 2018) package.

Results

Based on descriptive statistics (Table A2), we can observe the frequency of occurrence of psychosomatic symptoms in the following subscales: 1) gastrointestinal, 2) pseudoneurological, 3) pain/feeling of faintness, 4) cardiovascular, 5) respiratory 6) dermatological, and 7) muscular. We also conducted a post hoc analysis with a Bonferroni correction (Field, 2009). Results of the post hoc analysis indicate that pseudoneurological symptoms and symptoms of pain/feeling of faintness occur significantly more often ($p < .001$) than all the other scales. These results are congruent with results of similar research that showed pseudoneurological and gastrointestinal symptoms are the most common in this population (Bernstein et al., 1997; Garber et al., 1991; Vulić-Prtorić, 2005; Walker et al., 1995).

The highest rate of disturbance of daily activities due to psychosomatic symptoms is shared by gastrointestinal and pseudoneurological symptoms, while symptoms of pain/feeling of faintness have a slightly lower rate (Table A3). Variance analysis was carried out for repeated measurements across the sample to identify potential differences among various groups of psychosomatic symptoms by frequency and by disturbance. Results indicate the existence of statistically significant differences of large-scale effect (Cohen, 1988, qtd. In Cumming, 2012) among groups of psychosomatic symptoms within the frequency scale ($\lambda = .06$, $F(6.355) = 838.38$, $p < .001$, $\eta^2 = .93$).

Table 1 features means and standard deviations with regard to gender for anxiety, psychosomatic symptoms, reduced functionality due to psychosomatic symptoms, learning strategies, and learning techniques scores.

Table 1
The results of descriptive statistics with regards to gender

	Boys			Girls			t	df	d
	M	SD	N	M	SD	N			
Learning strategies	7.47	2.98	198	6.36	2.35	192	4.18**	410	.41
Learning technique	8.95	3.15	215	7.46	3.02	197	4.90**	410	.48
Anxiety	40.4	10.26	180	42.84	11.27	178	-2.15*	256	.22
Frequency of PSS	50.33	13.87	183	55.90	12.98	171	-3.89*	352	.41
Disturbance by PSS	46.88	13.90	153	52.95	15.13	136	-3.50*	287	.40

Note: *= $p < .05$ **= $p < .001$; PSS – psychosomatic symptoms

Statistically significant differences in average scores were identified between male and female students for all variables examined, with male students achieving higher scores on subscales regarding learning strategies and learning techniques. On the other hand, the female students scored higher in terms of anxiety. Furthermore, a significantly higher frequency of psychosomatic symptoms and a perception of their disturbance of everyday activities was detected in the female students.

Table 2
Correlations between variables examined (N=420)

	Learning technique	Anxiety	Frequency	Interruption by PSS
Learning strategy	.28**	-.21**	-.22**	-.17**
Learning technique		-.09	-.07	-.01
Anxiety			.43**	.32**
Frequency of PSS				.58**

Note: **= $p < .01$

Based on the variables examined (Table 2), a positive correlation between learning strategies and learning techniques is established, whereas learning strategies are negatively correlated with anxiety as a personality trait, the presence of psychosomatic symptoms, and the disturbance of everyday activities due to psychosomatic symptoms. With regard to this table, the most important finding is that learning strategies are correlated with anxiety and psychosomatic symptoms, whereas learning techniques are not correlated to a significant extent either with anxiety or with the frequency or interference of psychosomatic symptoms.

In addition, anxiety positively correlates with the frequency of psychosomatic symptoms and with the interference of psychosomatic symptoms, with the frequency of occurrence and the extent of interference of psychosomatic symptoms being in mutually statistically significant correlation.

Table 3
Mediation analysis: Direct and indirect effects of learning strategies on the frequency of psychosomatic symptoms through anxiety as a personality trait

Directness of the effect	Effect (<i>b</i>)	SE	95% CI of the effect	P
Direct effect (<i>c'</i>)	-.807	.252	[-1.30, -.31]	<.01
Indirect effect (<i>a*b</i>)	-.437	.129	[-.75, -.21]	/

Notes: *b* = non-standardised coefficients; *SE* = standard measurement error; 95% CI = 95% reliability interval; *p* = statistical significance (not available for indirect effect). The statistical significance of indirect effect was assessed based on the upper and lower limits of reliability interval, with those intervals not containing 0 within their limits taken as statistically significant.

The results reveal that learning strategies are a significant predictor of anxiety as a personality trait, with $b = -.993$, $SE = .249$, and $p < .001$, and that the latter is a significant predictor itself of the frequency of psychosomatic symptoms occurrence, with $b = .356$, $SE = .075$, and $p < .001$. In addition, the results of mediation analysis show that learning strategies as a predictor have a lower non-standardised regression coefficient after the

introduction of a mediator in the analysis, with $b=-.80$ and $SE=.252$. The predictors in this analysis account for around 20% of the variance ($R^2=.208$). The indirect effect was examined through bootstrap on 1,000 samples, with results showing a significant indirect coefficient of $b=-.437$ and $SE=.129$ (Table 3).

Table 4

Mediation analysis: Direct and indirect effects of learning strategies on disturbance caused by psychosomatic symptoms through anxiety as a personality trait

Directness of the effect	Effect (b)	SE	95% CI of the effect	P
Direct effect (c')	-.597	.311	[-1.20, .02]	.06
Indirect effect (a*b)	-.363	.126	[-.66, -.15]	/

Notes: b= non-standardised coefficients; SE= standard measurement error; 95% CI= 95% reliability interval; p= statistical significance (not available for indirect effect). The statistical significance of indirect effect was assessed based on the upper and lower limits of reliability interval, with those intervals not containing 0 within their limits taken as statistically significant.

The results reveal that learning strategies are a significant predictor of anxiety as a personality trait, with $b=-.968$, $SE=.231$, and $p<.001$, and that the latter is a significant predictor itself of the intensity of psychosomatic symptoms occurrence, with $b=.451$, $SE=.059$, and $p<.001$. These results confirm the mediation hypothesis. The results shown in Table 4 reveal that learning strategies as a predictor have a lower non-standardised regression coefficient after the introduction of a mediator in the analysis, with $b=-.597$ and $SE=.311$. The predictors in this analysis account for around 11% of the variance ($R^2=.111$). The indirect effect was examined through bootstrap on 1,000 samples, with results showing a significant indirect coefficient of $b=-.363$ and $SE=.126$ (Table 4).

Given the fact that learning techniques are not correlated either with anxiety or the intensity of psychosomatic symptoms, no mediation analysis was conducted.

Discussion

The research results were obtained on a sample of 420 senior year students in four elementary schools in the area of the city of Banja Luka, whose average age is 13.7 years. The sample included only students claiming they do not suffer from any chronic conditions (e.g. asthma, bronchitis, gastritis, diabetes, thyroid gland diseases).

The findings of this research indicate a difference in study skills between male and female students: male students report that they implement learning strategies and techniques more efficiently than female students. Results of similar research indicate that the performance of male and female students in Serbia and Vojvodina tilts significantly in favour of the female groups. In Kosovo, on the other hand, it is also female groups that perform better, but only marginally, which is most likely a result of social and historical circumstances (Jovanović-Ilić, 1977).

Psychosomatic symptoms in students are significantly linked, in the negative direction, to learning strategies, while this is not the case for learning techniques. We assume

that learning strategies are more complex mental processes, that fewer students have mastered them, and that avoiding implementing them takes a bigger toll on the psychological and physical well-being of the students. Learning techniques are less complex mental processes; they facilitate the learning process itself in the sense that the learning activity is carried out in the most economical manner. They are linked to the individual approach to school work, and particularly to motivation for high achievement in school, which is reflected on the psychological and physical functioning of the student. The learning workload is linked to the curriculum, the students' perception of its difficulty, and a large number of course units and classes per unit. Similarly, senior year students in elementary schools in most countries of the former Yugoslavia have 15 course units in the curriculum, i.e. 6 class units per day. Efficient institutional learning requires proper learning strategies and techniques, among many other factors that impact one's performance at school. Research results from foreign and national authors (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978; Jovanović-Ilić, 1977, Kvaščev, 1978; Stojaković, 2002) indicate that efficient organisation and structure of knowledge is one of the main prerequisites for successful learning and the acquisition of knowledge.

Extensive content and methods of work in schools and teachers' and parents' expectations may bring about stressful reactions in students, having in mind that not all students will experience the same level of stress, and consequently not all students will develop psychosomatic symptoms. It is most likely that those students who are the most sensitive and insecure, i.e. most anxious and ambitious, carry the greatest risk of psychosomatic disorders.

The most common psychosomatic symptoms in our research were gastrointestinal, followed by pseudoneurological and a feeling of pain or faintness. The same respective order applies to the disturbance of daily activities caused by psychosomatic symptoms. A statistically significant medium intensity difference was identified in relation to gender, where female students display higher levels of both the frequency of the appearance of psychosomatic symptoms and the disturbance of daily activities caused by these symptoms. Other researchers have obtained similar results (Bulatović, 2013; Kozjak Mikić i Perinović, 2008; Vulić-Prtorić, 2016). There is a slight difference with regard to anxiety, where female students have higher scores, which is corroborated by similar research (Del Barrio, 1997; Vulić-Prtorić, 2002).

It is also very characteristic of schools that students mostly complain about headaches, stomach ache and a general feeling of pain, i.e. faintness. Pseudoneurological symptoms usually manifest as headache symptoms with no organic cause. As reported by parents and teachers, students complain about headaches more often in periods of time when their study workload is increased or during examination season.

Gastrointestinal symptoms manifest as stomach ache, nausea, vomiting and other digestive disorders, none of which have an organic cause. These symptoms, whether pseudoneurological, abdominal or gastrointestinal, usually dissipate as the workload is decreased or ceases. The third most common group of symptoms in our research is general pain/feeling of faintness, not related to any particular organ. The analysis included results of the muscular psychosomatic symptom subscale, considering the fact that the

respondents' results were lowest there. Muscular symptoms, i.e. muscle pain, occur rarely at the school age, and much more often in the adult population.

Statistical analysis for the disturbance subscale indicates that the results are in line with the frequency of the psychosomatic symptoms, since the psychosomatic symptom frequency subscale and the disturbance subscale are linked ($r(418)=.28, p<.01$), which means that students who experience more frequent psychosomatic symptoms, at the same time experience these symptoms as more disturbing for their daily activities. Each student perceives the breadth and difficulty of the curriculum individually, depending on many factors, one of which is personality traits. The analysis highlighted the direct and indirect effects of learning strategies on the manifestation frequency of psychosomatic symptoms and the disturbance of daily activities caused by these symptoms through anxiety as a personality trait. Mediation analysis was done for the learning strategy subscale, because it displayed a statistically significant correlation with the applied tests (Anxiety Questionnaire, Psychosomatic Symptoms Questionnaire), while the learning techniques subscale did not display any statistically significant correlations (Table 3). The predictors in this analysis explain around 20% of the variance. Learning strategies, as one of the aspects of self-regulated learning, are linked to psychosomatic symptoms by .44 points (in the negative direction) through anxiety as a personality trait.

Although not all preconditions were met for a classic approach to mediation analysis, the mediation effect is obvious based on the peak and trough of the confidence interval, which is more precise as a measurement than the Sobel test (Hayes, 2009). Essentially, if learning strategies are maintained as a constant, and anxiety as a personality trait is incrementally increased by one score at each step, then the link between learning strategies and the manifestation of psychosomatic symptoms drops by around .44. For example, if students use multiple efficient learning strategies, they manifest fewer psychosomatic symptoms, for as long as their anxiety level is not high. If anxiety increases, the effect of the learning strategies on the manifestation of the psychosomatic symptoms decreases. Practically, that means that a student with a score of 15 (moderate) on the anxiety test will be significantly different than a student with a score of 30 (high) when it comes to the effect of learning strategies on the manifestation of psychosomatic symptoms. Higher scores of anxiety become dominant over learning strategies, which become less efficient. All of this indicates that mild anxiety does not have negative effects, while high anxiety represents a disruptive factor for learning and daily activities, as confirmed by similar research (Rijavec et al., 2008; Vizek Vidović et al., 2003).

Table 4 indicates that learning strategies as a predictor have a lower non-standardised regression coefficient after the introduction of the mediator in the analysis. This means that learning strategies are linked to a disturbance from psychosomatic symptoms by .36 points (in the negative direction) through anxiety. The mediatory role of anxiety as a personality trait has been confirmed. Extremely anxious students are mostly hyper-sensitive with regard to failure and criticism, so they are usually more motivated to succeed at school, which puts an additional burden on them and reduces the efficiency of learning strategies. In terms of efficient learning strategies, most students are either not adequately equipped to use them or not to a satisfactory extent, with that process still evolving (Mi-

hajlović, 2013). More than half of the students from our sample (56.2%) require assistance from their parents when learning.

Research indicates the integration of personal characteristics, psychological processes and contextual variables that represent the basis of school learning, which particularly refers to the research of self-regulated learning, resulting from different models connecting cognitive, motivation and emotional aspects of learning (Beischuizen & Steffens, 2011; Sorić, 2014; Young, 2005; Zimmerman & Schunk, 1989). Theorists studying this type of learning stress the active role of a student who seeks, creates and processes information, and who is not just a passive recipient of information from his/her environment (Vizek-Vidović et al., 2003).

The advantage of this research is in opening up some issues that have thus far rarely been explored in our educational practice. It encompasses a broader context of observing students' problems from a psychological and pedagogical point of view, which should eventually lead to more suitable breadth and content of curricula. This paper has also accentuated the students' mental health. The shortcomings of this research are the subscales on learning strategies and techniques, which have shown unexpectedly low reliability. This is why any future research must apply a more appropriate instrument for measuring learning strategies and techniques.

Implications for pedagogical practices

The pedagogical implications of this paper reflect the need for continuous education of students on learning techniques, strategies for coping with stress, and motivation for learning that contributes to developing efficient learning strategies. In order for students to adopt efficient learning strategies, different methods are used (Torrano Montalvo & Gonzales Torres, 2004), such as:

- direct training, through which characteristics of efficient strategies are explained to students;
- modeling, which is the acquisition of steps taken in planning, using, and distributing cognitive sources;
- practicing the implementation of learning strategies and gradual taking of personal responsibility and control over one's learning; and
- monitoring the efficiency of the learning strategies applied.

Educational programmes should encompass contents relating to securing social support by teachers and peers. In addition, appropriate and timely measures taken by psychological and pedagogical services in schools, directed towards teachers, students, and parents, should contribute to preventing mental health issues and mental disorders in students. In terms of moral education, contents adjusted to the age of students should contribute to reducing tension and pressure, encouraging motivation for learning, and creating a more efficient school culture and learning space.

References

- Ausubel, P. D., Novak, D. J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Beischuizen, J., & Steffens, K. (2011). A Conceptual Framework for research on Self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, & J. Underwood (Eds.), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments* (pp. 3–19). Rotterdam: Sense Publishers.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology, 73*, 816–824.
- Bernstein, G. A., Massie, E. D., Thuars, P. D., Perwien, A. R., Borchardt, C. M., & Crosby, R. D. (1997). Somatic symptoms in anxious-depressed school refusers. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(5), 661–668.
- Bogels, S. M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions in children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 205–211.
- Bulatović, J. (2013). *Samoefikasnost, porodični odnosi i anksioznost kod djece osnovno-školskog uzrasta* (master rad). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. London, New York: Routledge.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 13*(6), 653–665.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistic: Effect sizes, confidence intervals and meta-analysis*. New York: Taylor and Francis Group.
- Daneš, V. (2004). *Dijete, vanjski svijet i psihički poremećaji*. Zenica: Dom štampe.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048.
- Egger, H. L., Costello, E. J., Erkanli, A., & Angold, A. (1999). Somatic complaints and psychopathology in children and adolescents: stomach aches, musculoskeletal pains and headaches. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*, 852–860.
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality. 16, 5 or 3? – Criteria for a taxonomic paradigm. *Personality and Individual Differences, 12*(8), 773–790.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Garber, J., Walker, L. S., & Zeman, J. (1991). Somatization symptoms in a community sample of children and adolescents: further validation of the Children's Somatization Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3*(4), 588–595.
- Hayes, A. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hayes, A. F. (2018). PROCESS (version 3.0). Retrieved from <http://www.processmacro.org/>.
- IBM Corp. Released (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jovanović-Ilić, M. (1977). *Razvoj sposobnosti učenja*. Beograd: Prosveta.
- Kozjak Mikić, Z. i Perinović, E. (2008). Suočavanje i psihosomatski simptomi u adolescenciji. *Suvremena psihologija, 11*(1), 41–53.
- Kvašček, R. (1978). *Modeliranje procesa učenja*. Beograd: Prosveta.

- Letić, N. (2012). *Psihopatologija djece i adolescenata*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Mihajlović, T. (2013). *Samostalno učenje i obrazovno-vaspitna postignuća*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Musso, M. F., Kyndt, E., Cascallar, E. C., & Dochy, F. (2012). Predicting mathematical performance: The effect of cognitive processes and self-regulation factors. *Education Research International, 12*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1155/2012/250719.pdf>
- Pastuović, N. (1997). *Osnove psihologije odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Znamen.
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261–288.
- Santalahti, P., Aromaa, M., Sourander, A., Helenius, H., & Piha, J. (2005). Have there been changes in children's psychosomatic symptoms? A 10-year comparison from Finland. *Pediatrics, 115*(4), 434–442.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Zagreb-Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety as an emotional state*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, P. R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija I i II*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Torrano Montalvo, F. & Gonzalez Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2*(1), 1–34.
- Trebješanin, Ž. (2004). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Donja Lomnica: Ekološki glasnik, d.o.o.
- Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija, 5*(1), 31–51.
- Vulić-Prtorić, A. (2005). Upitnik psihosomatskih simptoma za djecu i adolescente – Procjena valjanosti. *Suvremena psihologija, 8*(2), 211–227.
- Vulić-Prtorić, A. (2016). Somatic Complaints in Adolescence: Prevalence Patterns Across Gender and Age. *Psihological Topics, 25*(1), 75–105.
- Walker, L. S., Van Slyke, D., & Greene, J. W. (1995). Long term health outcomes in patients with recurrent abdominal pain. *Journal of Pediatric Psychology, 20*, 233–245
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548–573.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education, 27*(1), 25–40.
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY, US: Springer-Verlag Publishing. Retrieved from <https://b-ok.cc/reader/2246437>
- Zuckerman, M. (1992). What is a basic factor and which factors are basic? Turtles all the way down. *Personality and Individual Differences, 13*(6), 675–681.

Appendix

Table A1

Descriptive statistics and internal reliability of used scales

Scale	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	α
Learning strategies	8	.00	16.00	6.93	2.74	.25	.24	.41
Learning techniques	8	.00	16.00	8.20	3.18	.10	-.31	.48
Anxiety	20	21.00	78.00	41.74	10.98	.56	.18	.89
Frequency of PSS	35	35.00	128.00	53.00	13.67	1.58	4.32	.91
Disturbance by PSS	35	35.00	105.00	49.72	14.72	1.35	1.85	.96

Legend: N= number of items; Min= minimal value manifested on the scale; Max= maximal value manifested on the scale; M= arithmetic mean; SD= standard deviation; Sk= skewness; Ku= kurtosis; α = Cronbach's alpha coefficient of internal reliability; PSS = psychosomatic symptoms

Table A2

Descriptive statistics of the subscales of the frequency scale

Subscale	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku
Pseudoneurological (N=398)	9	9.00	36.00	11.95	3.63	2.01	6.31
Cardiovascular (N=409)	3	3.00	12.00	4.69	1.86	1.27	1.46
Muscular (N=409)	2	2.00	8.00	3.01	1.40	1.45	1.47
Respiratory (N=403)	3	3.00	12.00	4.67	1.64	1.54	2.60
Gastrointestinal (N=399)	9	9.00	34.00	13.34	4.09	1.40	2.59
Dermatological (N=406)	3	3.00	15.00	4.67	1.82	1.57	3.90
Pain (N=402)	6	6.00	22.00	10.95	3.41	.85	.51

Legend: N= number of items; Min= minimal value manifested on the scale; Max= maximal value manifested on the scale; M= arithmetic mean; SD= standard deviation; Sk= skewness; Ku= kurtosis.

Table A3

Descriptive statistics of the subscales of the disturbance scale

Subscale	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku
Pseudoneurological (N=398)	9	9.00	27.00	12.22	4.27	1.57	1.79
Cardiovascular (N=409)	3	3.00	9.00	4.19	1.55	1.32	1.09
Muscular (N=409)	2	2.00	6.00	2.77	1.09	1.30	.81
Respiratory (N=403)	3	3.00	15.00	4.53	1.69	1.48	3.93
Gastrointestinal (N=399)	9	9.00	27.00	12.51	4.10	1.45	2.08
Dermatological (N=406)	3	3.00	9.00	4.13	1.47	1.35	1.47
Pain (N=402)	6	6.00	18.00	9.66	3.03	.70	-.13

Legend: N= number of items; Min= minimal value manifested on the scale; Max= maximal value manifested on the scale; M= arithmetic mean; SD= standard deviation; Sk= skewness; Ku= kurtosis.

Примљено: 02. 07. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 27. 02. 2019.

Друга коригована верзија рада примљена: 12. 03. 2019.

Прихваћено за штампу: 22. 03. 2019.

Однос између стратегија и техника учења, анксиозности и психосоматских симптома ученика VIII и IX разреда основне школе

Татјана Михајловић

Филозофски факултет, Универзитет у Бања Луци,
Босна и Херцеговина

Нада Васелић

Филозофски факултет, Универзитет у Бања Луци,
Босна и Херцеговина

Ђорђе Чекрлија

Филозофски факултет, Универзитет у Бања Луци,
Босна и Херцеговина

Апстракт Циљ овог рада је испитати учествовање психосоматских симптома ученика и њихову повезаност са стратегијама и техникама учења. Такође, испитати анксиозност као особину личности и њен посреднички однос између стратегија учења и психосоматских симптома. Теоријски оквир рада је самореулисано учење које повезује когнитивне, мотивацијске и емоционалне аспекте учења. Узорком је обухваћено 420 ученика просечне узраста 13,7 година (47,2% ученица). Дескриптивном анализом је установљено да су најчешће присутни психосоматски симптоми гастроинтестинални, искудонеуролошки и симптоми бола/осећаја слабости. Резултати истраживања указују на то да су стратегије учења у недовољној мери и са фреквенцијом ($r = -.22$, $p < .01$) и интензивношћу ометања психосоматским симптомима ($r = -.17$, $p < .01$), као и анксиозношћу ($r = -.21$, $p < .01$). Анксиозност као особина личности има значајан медијациони ефекат између стратегија учења и фреквенције психосоматских симптома ($P = .208$, $b = -.437$, $SE = .219$, 95% ЦИ [-.75, -.21]) и стратегија учења и интензивношћу ометања психосоматским симптомима ($P = .111$, $b = -.363$, $SE = .126$, 95% ЦИ [-.66, -.15]). Медијациони ефекат анксиозности у релацији технике учења – фреквенција/интензивност ометања психосоматским симптомима није установљен. Резултати истраживања указују на потребу за обуком ученика у самореулисању процеса учења и примени ефикасних стратегија учења од раног школског узраста како би се смањило ризик од појаве психосоматских симптома.

Кључне речи: стратегије учења, технике учења, самореулисано учење, анксиозност, психосоматски симптоми.

Отношение между стратегиями и техниками обучения, тревожностью и психосоматическими симптомами у учащихся VIII и IX классов основной школы

Татьяна Михайлович

Философский факультет, Университет в Бانيا-Луке,
Босния и Герцеговина

Нада Васелич

Философский факультет, Университет в Бانيا-Луке,
Босния и Герцеговина

Джордже Чекрлия

Философский факультет, Университет в Бانيا-Луке,
Босния и Герцеговина

Резюме Целью данной работы является исследование частоты психосоматических симптомов у учеников и их связь со стратегиями и техниками обучения. Кроме того, исследуется тревожность как особенность личности и ее посреднические отношения между стратегиями обучения и психосоматическими симптомами. Теоретическими рамками работы является саморегулируемое обучение, связывающее когнитивные, мотивационные и эмоциональные аспекты учебной деятельности. Исследованием охвачено 420 учащихся, средний возраст которых составил 13,7 лет (47,2 % учениц). Deskриптивным анализом установлено, что наиболее частыми психосоматическими симптомами являются гастроинтестинальные, псевдоневрологические и симптомы боли / чувства слабости. Результаты исследования показывают, что стратегии обучения отрицательно связаны и с частотой ($r = -.22, p < .01$), и с интенсивностью возникновения психосоматических симптомов ($r = -.17, p < .01$), и с тревожностью ($r = -.21, p < .01$). Тревожность как особенность личности оказывает значительное опосредующее воздействие между стратегиями обучения и частотой появления психосоматических симптомов ($R^2 = .208, b = -.437, SE = .219, 95\% CI [-.75, -.21]$) и стратегиями обучения и интенсивностью психосоматических симптомов ($R^2 = .111, b = -.363, SE = .126, 95\% CI [-.66, -.15]$). Посреднический эффект тревожности по отношению к техникам обучения – частоте/интенсивности возникновения психосоматических симптомов не установлен. Результаты исследования указывают на необходимость обучения учащихся саморегуляции процесса обучения и использованию эффективных стратегий обучения, начиная с раннего школьного возраста, с целью снижения риска возникновения психосоматических симптомов.

Ключевые слова: стратегии обучения, техники обучения, саморегулируемое обучение, тревожность, психосоматические симптомы.

Информисаност родитеља о областима рада стручних сарадника у предшколским установама¹

Марија Марковић²

Департман за педагогију,
Филозофски факултет Универзитета у Нишу, Србија

Зорица Станисављевић Петровић

Департман за педагогију, Филозофски факултет
Универзитета у Нишу, Србија

Анастасија Мамутовић

Департман за педагогију, Филозофски факултет
Универзитета у Нишу, Србија

Апстракт Циљ истраживања односи се на испитивање информисаности родитеља (N=763) о областима рада стручних сарадника у предшколским установама. У истраживању је коришћена техника скалирања и педогогичка скала процене (РССПУ – рад стручних сарадника предшколске установе) конструисана за потребе даљој истраживања. Подаци добијени истраживањем обрађени су у програму SPSS, а приказани су текстуалним и табеларним путем. Резултати истраживања указују на делимичну уознајосћ родитеља с областима рада стручних сарадника. У истраживању је уочено да је млађа популација родитеља боље информисана о раду стручне службе предшколске установе. Када је реч о предиктору савременог образовања, резултати истраживања показују да са порастом савременог образовања родитељи изражавају нижи савременог образовања испитиваних домена рада стручне службе предшколске установе, као и да факултетски образовани родитељи мање увиђају могућности консултовања стручних сарадника предшколске установе уколико имају недоумица у вези са средствима и методама које се примењују у образовању у односу на родитеље средње и високе/високог образовања. Импликације истраживања указују на потребу информисања родитеља о областима рада

1 Припремљено у оквиру пројекта које финансира Министарство за науку и технолошки развој РС: *Одрживости и генитивитета Срба и националних мањина у ираничним оштинама источне и југоисточне Србије* (179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, и *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074), који се реализује на Универзитету у Нишу – Филозофски факултет

2 marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

Стручних сарадника у предшколској установи кроз системски приступ који ће бити у функцији доприноса развоју деце раног узраста.

Кључне речи: информисаност родитеља, предшколска установа, области рада стручних сарадника.

Увод

Стручни сарадници у предшколској установи су одговорни за развијање програма предшколског васпитања у пракси, за евалуацију васпитно-образовног рада, за остваривање циљева и задатака предшколског васпитања и креирање повољних услова за развој деце раног узраста. Међутим, неретко се дешава да они остану „невидљиви“ актери предшколског васпитно-образовног рада будући да родитељи знатно чешће остварују непосредну комуникацију са васпитачима приликом свакодневног довођења деце у предшколску установу. Поред тога, истраживања у области предшколског васпитања и образовања најчешће се баве односима на релацији дете–васпитач или родитељ–васпитач. Може се рећи да област рада стручних сарадника у предшколској установи из перспективе родитељске популације није и даље довољно истражена. Због тога је научно и практично значајно спроводити истраживања која ће бити у функцији утврђивања степена информисаности родитеља о области рада стручне службе предшколске установе. Циљ овог истраживања је да се установи да ли родитељи предшколске деце која похађају вртић познају области рада стручне службе предшколске установе.

У Закону о основама система васпитања и образовања (2017, члан 137) истиче се да „стручне послове на унапређивању васпитно-образовног рада у предшколској установи обављају педагог и психолог и други стручни сарадници, у складу са посебним законом“. Поред тога, наводи се да „стручни сарадници јесу: педагог, психолог, педагог за ликовно, музичко и физичко васпитање и логопед. Задаци стручног сарадника су да својим компетенцијама осигура уважавање принципа и циљева предшколског васпитања и образовања; да саветодавним радом и другим облицима рада доприноси унапређивању васпитно-образовног рада; пружа стручну подршку деци, родитељима, односно њиховим законским заступницима, васпитачима, директору по питањима од значаја за васпитање и образовање; остварује сарадњу са родитељима, односно другим законским заступницима, другим запосленима у установи, као и са представницима надлежних институција и различитих организација заступајући интерес деце и делатности у целини“ (*Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, 2017, члан 40, члан 41).

У Правилнику о програму свих облика рада стручних сарадника (2012, члан 2) истиче се да стручни сарадници учествују у пословима планирања и програмирања васпитно-образовног рада, праћења и вредновања васпитно-образовног рада, рада са васпитачима и/или наставницима, рада са децом, тј. ученицима, рада са родитељима, односно старатељима, рада са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом, рада у стручним органима и тимовима, у сарадњи са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицом локалне самоуправе и вођењу документације, припреме за рад и у стручном усавршавању.

У новим Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2018: 11) као један од општих циљева наводи се да запослени у предшколским установама, укључујући и стручне сараднике, испоље своју самосталност, креативност и професионалност, као и проактивно заступање интереса деце и породица. Како се истиче, васпитачи, стручни сарадници и стручњаци других профила, истраживачи, носиоци образовне политике и сви који се баве предшколским васпитањем и образовањем повезују се у истраживачку заједницу која кроз истраживања и узајамну подршку има важну улогу у грађењу квалитета предшколског васпитања и образовања (Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“, 2018: 11).

Полазне теоријске основе истраживања

Сарадња и/или партнерство породице и предшколске установе представљали су тему бројних истраживања у свету и код нас протеклих деценија. Проучавани су различити аспекти сарадње, као што су: утврђивање ставова родитеља о социјалној компетентности њихове деце, процени понашања деце, као и начина на које васпитачи и стручни сарадници могу да им помогну у превладавању проблема у социјализацији њихове деце (Mlinarević i Tomas, 2010); утврђивање мишљења васпитача о постојећим облицима сарадње, родитељској улози у изградњи предшколског курикулума и могућностима партнерства, као и резултата самовредновања васпитача у погледу личних компетенција за осмишљавање, подстицање, остваривање и развијање партнерства са родитељима деце (Visković i Višnjić Jevtić, 2017); идентификовање тешкоћа и проблема васпитача почетника у погледу сарадње са родитељима (Mahmood, 2013); утврђивање ставова родитеља деце предшколског узраста о похађању предшколског програма у зависности од тога да ли деца претходно похађају предшколску установу или не (при чему се квалитет сарадње истиче као један од детерминишућих фактора) (Manigo & Allison, 2017); утврђивање самопроцена васпитача у погледу компетенција за сарадњу са родитељима (Višnjić Jevtić, 2018); испитивање заступљености партнерства васпитача и родитеља у реализацији усмерених активности у дечијем вртићу кроз процене родитеља (Milenović, 2017); проучавање перцепције васпитача о остварености партнерства са родитељима (квалитет односа и ниво родитељске укључености), као и процене сопствене оспособљености за грађење партнерских односа с родитељима (Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2011); проучавање ефеката предшколског програма који као кључну компоненту има укљученост родитеља у рад предшколске установе у циљу подстицања партнерства између породице и предшколске установе (Nitecki, 2015); проучавање ефеката организовања породичних клубова, као специфичног вида подстицања партнерства између породице и предшколске установе (васпитача и психолога) (Latipov, Vukova, & Zhigalova, 2016); проучавање постојећих начина на које предшколске установе реализују саветовање и стручно усмеравање родитеља (Tekin, 2012); проучавање ставова васпитача и родитеља о утицају сарадње између предшколске установе и породице на ефикасно дисциплиновање деце (Savaž, 2012); проучавање самоперцепција васпитача о компетенцијама за саветодавни рад са родитељима, као један од аспеката сарадње (Skočić Mihić, Blanuša Trošelj i Katić, 2015) итд.

Разлоге проучавања сарадње, односно партнерства између предшколске установе и породице, требало би тражити у чињеници да се јавила тежња да се у области васпитања и образовања „обезбеди веће учешће родитеља у одлучивању и да се укључивањем родитеља повећа квалитет и потенцијал услова одрастања и учења деце и тиме остваре бољи ефекти у образовању, као и из друштвених потреба за демократизацијом и јачањем доктрине права родитеља“ (Pavlović Breneselović, 2013: 185, 186). Такође „сазнања, ставови и пракса које су родитељи стицали кроз лично искуство, чак и када су високофункционални, често више нису довољан ослонац у подизању потомства у измењеним околностима. Самим тим, одавно је исказано уверење о потреби и значају систематског образовања родитеља за обављање ове важне улоге, у чему би им помогли специјално обучени професионалци“ (Marić Jurišić i Klemenović, 2018: 176). Ипак, према нашим сазнањима, недостају истраживања која се баве сарадњом предшколске установе и породице кроз рад стручних сарадника у предшколским установама.

Породични амбијент је прво окружење у којем деца откривају своје потенцијале и развијају нове обрасце понашања. Временом се социјална средина у којој деца бораве проширује, као и број особа које учествују у васпитању у периоду раног раста деце. Имајући у виду да породица и предшколска установа имају пресудну улогу у одрастању деце, веома је важно да делују усаглашено у свим областима васпитно-образовног рада. У постизању те кохезивности пресудна је улога стручних сарадника предшколске установе (Kosyigit, 2015). Од стручних сарадника се очекује да подстакну укључивање родитеља у рад предшколске установе кроз волонтерске активности, развој родитељских компетенција и делотворну размену информација (Ratcliff & Hunt, 2009). Добра комуникација на релацији васпитач–родитељ предуслов је бољег квалитета образовања деце предшколског узраста, а може је иницирати стручна служба предшколске установе (Vasiljević, Bjelica, Popović, & Gardašević, 2016).

Према наводима ауторке Крњаје (2019: 127) „од педагога се очекује да води и организује процес васпитања, да полази од савремених научних сазнања, да их критички и стваралачки трансформише и усклађује са конкретним условима у васпитно-образовној установи. Учешће педагога се остварује кроз педагошко вођење, којим педагог заједно са другим учесницима у васпитно-образовној пракси покреће и развија промене“. Од педагога и осталих стручних сарадника у васпитно-образовним установама се очекује компетентно деловање у разним доменима васпитно-образовног рада. Као посебно значајан и сложен посао стручних сарадника, издваја се формирање адекватних односа са родитељима, с једне стране, и помоћ у унапређивању комуникације васпитача и родитеља, с друге стране (Maleš, Stričević i Ljubetić, 2010). Породица и предшколска установа уједињене су у циљу пружања подршке добробити детета и развоју његових капацитета. Родитељи су одговорни за обезбеђивање адекватних услова за развој детета, а стручни сарадници за пружање професионалне подршке, помоћи и савета деци и родитељима/старатељима. Самим тим, поласком детета у предшколску установу васпитачи и стручни сарадници започињу да граде партнерски однос са породицом детета.

Један од значајних задатака стручних сарадника, васпитача и родитеља у предшколској установи јесте одговорност за стављање своје моћи у функцију оснаживања детета и његових капацитета (кроз грађење односа утемељених на укључености,

одржавању баланса и уважавању детета). Усмереност на дечји рад, игру и разговор умногоме доприносе упознавању и разумевању деце, а самим тим и унапређивању квалитета рада у предшколској установи (Vekić Kljaić, 2016). Агић и Дестовић (2016:40) истичу да се поред реализације васпитно-образовног програма предшколске установе од васпитача и стручних сарадника предшколске установе очекује да буду и „модератори процеса постизања све захтевнијих циљева учења у складу са дететовим предзнањима, потребама и афинитетима“. С друге стране, „дужност родитеља је да уложе време и енергију у своје педагошко образовање и деловање, а задатак друштва је да родитељу пружи подршку у ношењу с родитељском улогом помоћу различитих облика педагошког образовања“ (Jurčević Lozančić i Kunert, 2015: 44). Као део стручног тима предшколске установе, потребно је да педагог на нивоу вртића развија културу установе у којој се сви осећају прихваћено и уважено (Maglov, 2017). Култура установе се у најширем смислу односи на просторну организацију и начин васпитно-образовног рада са децом, интеракцију одраслих и деце, као и на уобичајене ритуале и праксу коју заједнички креирају васпитачи, стручни сарадници и родитељи у предшколској установи (Vujčić, 2011 према Valjan Vukić, 2011: 83) и на тај начин „чине јединствени дискурс сваке установе“ (Markström, 2011 према Mandarić Vukušić, 2016: 184). Улога педагога у дечијем вртићу је „улога вештог ‘занатлије’ који спроводи дизајне других, решава уочене проблеме, мотивише и предузима одређене интервенције у датој ситуацији помоћу корпуса професионалних знања, вештина и ставова који се примењују у пракси“ (Miškeljin, 2019: 134).

Будући да се рад стручњака у предшколском васпитању и образовању тиче и осталих учесника васпитно-образовног процеса и друштва у целини, подложен је критикама јавности (Sindik, 2008: 6). У складу с тим, стручни сарадници у предшколској установи приступају вредновању и самовредновању сопственог рада и на тај начин добијају одговоре на питања о властитој стручној компетенцији (Sindik, 2008). Сматра се да су „педагошке компетенције практичара комплексан мозаик различитих подручја знања и вештина која су нужно укључена у практично подручје сваког професионалца“ (Slunjski, Šagud i Brajša Žganec, 2006: 45). Од васпитача и стручних сарадника у предшколској установи очекује се сарадња са свим заинтересованим актерима, укључујући и родитеље, у циљу стварања повољних услова за раст и развој деце. У том процесу, који је веома сложен, захтева се развијеност стручних компетенција, као и активност, креативност и конструктивност свих актера предшколског васпитања и образовања (Slunjski, 2015).

Методологија истраживања

Успостављање квалитетног односа заснованог на сарадњи између породице и предшколске установе веома је актуелна тема у последњим деценијама које је обележила тежња за унапређивањем квалитета рада свих ступњева система васпитања и образовања. Међутим, неретко се заборавља да је у овом процесу кључна улога стручних сарадника који често представљају значајне посреднике између породице и предшколске установе. У намери да се потенцира значај и улога стручних сарадника у процесу сарадње предшколске установе и породице, предмет овог истраживања је информисаност родитеља о раду стручних сарадника у предшколској установи.

Сходно томе, циљ истраживања је утврђивање степена информисаности родитеља о различитим областима рада стручних сарадника у предшколској установи.

Истраживање пружа одговор на питања да ли су родитељи упознати са областима рада стручних сарадника као што су: стварање оптималних услова за развој деце у предшколској установи, креирање програма рада, предлагање и остваривање активности које доприносе дечијем напредовању, јачање родитељских компетенција, помоћ у остваривању сарадње васпитача и родитеља, праћење и вредновање рада предшколске установе, сарадња са локалном заједницом, учешће у формирању васпитних група деце, набављање дидактичког материјала, спровођење пројеката и истраживања у функцији унапређивања квалитета рада у установи и разматрање проблема који се јављају у раду с децом. У складу са областима рада стручних сарадника, у истраживању су постављени следећи задаци истраживања:

1. Утврдити да ли су родитељи упознати с областима рада стручних сарадника предшколске установе.

2. Утврдити да ли године старости, као и степен образовања родитеља статистички значајно детерминишу степен информисаности родитеља о областима рада стручних сарадника предшколске установе.

У истраживању су постављене следеће специфичне хипотезе истраживања:

1. Претпоставља се да су родитељи делимично упознати с областима рада стручних сарадника предшколске установе.

2. Претпоставља се да године старости и степен образовања родитеља статистички значајно детерминишу степен информисаности родитеља о областима рада стручних сарадника предшколске установе.

У истраживању је коришћена техника скалирања и петостепена скала процене Ликертовог типа састављена од 14 ајтема, конструисана за потребе датог истраживања, при чему су полазну основу чиниле законом дефинисане области рада стручних сарадника у предшколским установама (*Закон о основама система васпитања и образовања*, 2017; *Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника*, 2012). Бројеви у скали процене РССПУ кретали су се на континууму од броја 1 – потпуна несагласност, броја 2 – делимична несагласност, 3 – неодлучност, 4 – делимична сагласност, до броја 5 – потпуна сагласност са наведеним ајтемом.

У истраживању су учествовала 763 родитеља чија деца похађају предшколске установе на територији Лесковца, Зајечара, Сврљига, Краљева, Смедерева и Пирота.

Као независне варијабле истраживања дефинисане су *године старости* (млађи од 35 година и старији од 35 година) и *стапењ образовања родитеља* (средња школа, виша/висока школа и факултет), јер се сматрало да ће старији и родитељи са вишим степеном образовања бити информисанији и да ће јасније препознати области рада стручних сарадника предшколске установе.

Резултати истраживања обрађени су у програму за статистичку обраду података СПСС 25. Од статистичких параметара, коришћена је аритметичка средина (M), стандардна девијација (SD), Т-тест за утврђивање статистички значајне разлике у степену информисаности родитеља у односу на године старости и F-тест за утврђивање статистички значајне разлике у степену информисаности родитеља у односу на степен образовања. Резултати истраживања представљени су текстуалним и табеларним путем.

Резултати истраживања и дискусија

У Табели 1 приказани су резултати о информисаности родитеља о раду стручних сарадника предшколске установе. Родитељима који су чинили узорак истраживања (N=763) понуђено је четрнаест ајтема за процену, од којих се дванаест директно односило на домене рада стручних сарадника, а два на препознавање могућности од стране родитеља да се обрате стручној служби предшколске установе у случају јављања недоумица у вези с понашањем детета или у вези са средствима и методама које треба применити у васпитању. За сваку тврдњу у скали процене РССПУ приказан је просечан одговор (M), одступање од аритметичке средине (SD), као и проценат родитеља који су исказали делимичну или потпуну несагласност/сагласност или неодлучност са датом тврдњом.

Табела 1

Информисаност родитеља о раду стручних сарадника предшколске установе

	M	SD	1	2	3	4	5
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у стварању оптималних услова за развој и учење деце у предшколској установи	4,36	0.69	0.1	1.0	8.8	42.4	47.8
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у креирању програма рада са децом предшколског узраста	4,31	0.74	/	0.7	15.1	36.8	47.4
Сматрам да стручна служба учествује у предлагању и остваривању разних видова активности које доприносе дечијем напредовању	4,28	0.75	0.5	1.7	10.2	43.5	44.0
Сматрам да стручна служба предшколске установе помаже родитељима у јачању њихових родитељских компетенција	4,16	0.89	0.9	4.1	15.1	37.4	42.6
Сматрам да стручна служба предшколске установе може помоћи у остваривању сарадње васпитача и родитеља	4,35	0.74	0.4	1.8	8.3	40.8	48.8
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у праћењу и вредновању васпитно-образовног рада предшколске установе	4,33	0.70	0.1	0.8	10.5	42.7	45.9
Сматрам да стручна служба сарађује с институцијама, локалном заједницом и другим организацијама значајним за рад установе	4,31	0.79	0.8	1.4	11.5	38.3	48.0
Уколико имам недоумица у вези с понашањем свог детета, могу се обратити стручној служби предшколске установе за помоћ	4,41	0.73	0.4	1.3	8.5	35.9	53.9
Уколико имам недоумица у вези са средствима и методама васпитања које примењујем у породичном окружењу, могу се обратити стручној служби	4,35	0.77	0.4	2.0	10.1	37.1	50.5
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у формирању васпитних група деце	4,36	0.70	0.1	0.8	10.2	40.1	48.8

Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у набављању играчака, материјала, дидактичких средстава и остале потребне опреме	4,42	0.76	0.5	0.9	10.9	31.3	56.4
Сматрам да стручна служба предшколске установе у сарадњи с васпитачима разматра проблеме који се јављају у установи	4,45	0.72	0.3	1.3	8.5	32.2	57.7
Сматрам да стручна служба предшколске установе спроводи пројекте и истраживања у функцији унапређивања квалитета рада у установи	4,40	0.74	0.4	1.0	10.2	34.2	54.1
Сматрам да стручна служба предшколске установе помаже васпитачима у решавању проблема који се могу појавити у раду с децом	4,40	0.72	0.3	1.0	9.2	36.6	52.9

Резултати истраживања показују да родитељи сматрају да стручна служба предшколске установе учествује у стварању оптималних услова за развој деце у предшколској установи (М 4,36), у креирању програма рада са децом раног узраста (М 4,31), као и у остваривању разних видова активности које доприносе дечјем напредовању (М 4,28).

Развијене родитељске компетенције код родитеља деце предшколског узраста један је од значајних услова за правилан раст и развој деце. Родитељи који су чинили узорак истраживања (N 763) делимично су сагласни са тврдњом да стручна служба предшколске установе има за задатак да помаже родитељима у јачању њихових педагошких компетенција (М 4,16). Тачније, 5% родитеља са наведеном тврдњом није сагласно, 15,1% је неодлучно, а највећи проценат испитаних родитеља сматра да је једна од области рада стручне службе предшколске установе да пружи подршку развоју родитељских компетенција (80%).

Комуникација и функционална сарадња између родитеља и васпитача је неопходна да би васпитно-образовни поступци који се користе у породичном и институционалном контексту били комплементарни и усаглашени. Због тога васпитачи и родитељи морају размењивати информације о васпитним циљевима и методама које се примењују у раду с децом, а у остваривању те сарадње стручна служба предшколске установе може им помоћи. Резултати истраживања показују да у пракси највећи проценат родитеља (89,6%) процењује стручну службу предшколске установе као значајног посредника између родитеља и васпитача.

Резултати истраживања указују на висок степен упознатости родитеља с улогом и задацима педагошко-психолошке службе који се односе на праћење и вредновање васпитно-образовног рада (М 4,33), сарадњу са локалном заједницом, институцијама и осталим организацијама значајним за рад предшколске установе (М 4,31), учешће у формирању васпитних група деце (М 4,36), набављање наставних средстава и материјала (М 4,42), као и сарадњу (М 4,45) и помоћ (М 4,40) васпитачима у решавању проблема који се могу јавити у установи.

Резултати истраживања показују да у случају јављања тешкоћа и недоумица у вези с понашањем детета (89,8%), као и са средствима и методама који се примењују у породичном окружењу (87,6%), највећи проценат родитеља сматра да се може обратити стручној служби за помоћ и савет. Поред тога што прати развој деце, креира

план за сарадњу са родитељима и упознаје их са улогом предшколске установе, стручна служба обавља и евалуацију. Највећи проценат испитаних родитеља (89,5%) препознао је значајну улогу стручне службе предшколске установе у спровођењу пројеката и истраживања која су у функцији унапређивања квалитета рада у предшколској установи.

Имајући у виду да су одговори испитаника код свих тврдњи концентрисани око броја четири, који на петостепеној скали процене РССПУ означава делимичну сагласност са понуђеном тврдњом, може се закључити да је прва хипотеза истраживања *Претпоставља се да су родитељи делимично упознати с областима рада стручних сарадника предшколске установе* потврђена.

Т-тестом независних узорака на свим ајтемима установљене су статистички значајне разлике у информисаности родитеља о раду стручне службе предшколске установе у односу на године старости (до 35 и више од 35), на нивоу статистичке значајности $p < 0.05$. Наведени резултати истраживања представљени су у Табели 2.

Табела 2

Статистичка значајност разлика у степеноу информисаности родитеља о раду стручних сарадника предшколске установе у односу на године старости

	Године стар.	M	SD	T	df	p
Сматрам да стручна служба учествује у стварању оптималних услова за развој и учење деце у предшколској установи	До 35	4,45	0,69	4.42	761	0.00
	Од 35	4,23	0,68			
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у креирању програма рада с децом предшколског узраста	До 35	4,39	0,75	3.84	761	0.00
	Од 35	4,18	0,72			
Сматрам да стручна служба даје предлоге за активности које доприносе деце напредовању	До 35	4,34	0,79	2.53	761	0.01
	Од 35	4,20	0,69			
Сматрам да стручна служба предшколске установе помаже родитељима у јачању њихових родитељских компетенција	До 35	4,26	0,88	3.71	761	0.00
	Од 35	4,02	0,87			
Сматрам да стручна служба предшколске установе може помоћи у остваривању сарадње васпитача и родитеља	До 35	4,40	0,72	2.33	761	0.02
	Од 35	4,28	0,76			
Сматрам да стручна служба учествује у праћењу и вредновању васпитно-образовног рада предшколске установе	До 35	4,37	0,69	2.16	761	0.03
	Од 35	4,26	0,70			
Стручна служба сарађује с институцијама, локалном заједницом и другим организацијама значајним за рад установе	До 35	4,38	0,78	3.25	761	0.00
	Од 35	4,20	0,79			
Уколико имам недоумица у вези с понашањем свог детета, могу се обратити стручној служби предшколске установе за помоћ	До 35	4,47	0,69	2.63	761	0.00
	Од 35	4,32	0,78			
Уколико имам недоумица у вези са средствима и методама васпитања, могу се обратити стручној служби	До 35	4,39	0,75	1.94	761	0.05
	Од 35	4,28	0,79			
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у формирању васпитних група деце	До 35	4,43	0,67	3.39	761	0.00
	Од 35	4,26	0,74			
Сматрам да стручна служба учествује у набављању играчака, материјала, дидактичких средстава и остале опреме	До 35	4,48	0,72	2.61	761	0.00
	Од 35	4,33	0,80			
Сматрам да стручна служба предшколске установе у сарадњи с васпитачима разматра проблеме који се јављају у установи	До 35	4,51	0,70	2.52	761	0.01
	Од 35	4,37	0,75			

Сматрам да стручна служба спроводи пројекте и истраживања у функцији унапређивања квалитета рада у установи	До 35	4,47	0,69	3,09	761	0,00
	Од 35	4,30	0,79			
Сматрам да стручна служба помаже васпитачима у решавању проблема који се могу појавити у раду с децом	До 35	4,45	0,70	2,33	761	0,02
	Од 35	4,33	0,73			

Са тврдњом *Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у стварању оптималних услова за развој и учење деце у предшколској установи* родитељи млађе и старије популације испољили су делимичну сагласност. Међутим, родитељи који припадају узорку истраживања до 35 година старости испољили су већи степен сагласности са наведеном тврдњом (М 4,45) у односу на родитеље старије од 35 година (М 4,23).

Учешће у креирању програма рада с децом предшколског узраста, као и у предлагању и остваривању разних видова активности које доприносе дечјем напредовању, као доминантну активност стручне службе предшколске установе у већем степену је препознала млађа популација родитеља (М 4,39; М 4,34) у односу на родитеље деце предшколског узраста старије од 35 година (М 4,18; М 4,20).

Просечан одговор (М) показује да родитељи млађе категорије испитаника (до 35 година) нешто чешће препознају могућност тражења помоћи од стручне службе у циљу јачања родитељских компетенција (М 4,26) у односу на родитеље из старије популације (М 4,02). У складу с наведеним резултатом истраживања је и податак који показује да родитељи до 35 година старости (М 4,40) у већој мери препознају значај стручне службе предшколске установе у остваривању сарадње васпитача и родитеља, у односу на родитеље изнад 35 година старости, који се делимично слажу са датом тврдњом (М 4,28).

Код свих ајтема у скали процене којом је испитивана информисаност родитеља о раду стручних сарадника предшколске установе уочена је тенденција боље упознатости са пословима, активностима и областима рада стручне службе предшколске установе код млађе популације родитеља (до 35 година старости). Тачније, родитељи до 35 године старости сагласнији су с тврдњом да стручна служба учествује у праћењу и вредновању васпитно-образовног рада предшколске установе (М 4,37), сарађује с институцијама, локалном заједницом и другим организацијама значајним за рад предшколске установе (М 4,38), учествује у формирању васпитних група деце (М 4,43), у набављању играчака, материјала, наставних средстава и остале потребне опреме (М 4,48), разматра проблеме који се јављају у установи (М 4,51), спроводи пројекте и истраживања у функцији унапређивања квалитета рада (М 4,47) и помаже васпитачима у решавању проблема који се могу јавити у установи (М 4,45), у односу на родитеље који припадају узорку истраживања изнад 35 година старости, који су са свим наведеним ајтемима испољили нешто нижи степен сагласности.

Такође, у складу с бољом информисаношћу млађе популације родитеља о областима рада стручне службе јесте и резултат истраживања који показује да је ова категорија родитеља изразила већи степен сагласности са тврдњом да могу да затраже помоћ стручне службе када имају недоумице у вези с понашањем детета (М 4,47) или средствима и методама васпитања (М 4,39) у односу на старију популацију родитеља (М 4,32 и М 4,28).

У Табели 3 су приказане F-тестом установљене разлике у информисаности родитеља о раду стручних сарадника предшколске установе у односу на независну варијаблу степен образовања. Субјекти истраживања су по степену образовања подељени у три групе: средња школа, виша/висока школа и факултет. На свим ајтемима у скали процене РССПУ установљена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0.05$. Поред вредности F-теста и нивоа статистичке значајности p , у Табели 3 је приказан и број степена слободe (df), просек одговора (M) и одступање од аритметичке средине (SD).

Табела 3

Статистичка значајна разлика у погледу степена информисаности родитеља о раду стручних сарадника предшколске установе у односу на степен образовања

	Образовање	M	SD	F	df	p
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у стварању оптималних услова за развој и учење деце у предшколској установи	Средња школа	4,44	0,64	10,0	2	0,00
	Виша/висока	4,38	0,70			
	Факултет	4,16	0,76			
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у креирању програма рада с децом предшколског узраста	Средња школа	4,40	0,71	11,9	2	0,00
	Виша/висока	4,32	0,75			
	Факултет	4,08	0,74			
Сматрам да стручна служба учествује у предлагању и остваривању разних видова активности које доприносе дечјем напредовању	Средња школа	4,33	0,77	7,29	2	0,00
	Виша/висока	4,35	0,71			
	Факултет	4,09	0,75			
Сматрам да стручна служба предшколске установе помаже родитељима у јачању њихових родитељских компетенција	Средња школа	4,25	0,86	14,1	2	0,00
	Виша/висока	4,26	0,82			
	Факултет	3,85	0,95			
Сматрам да стручна служба предшколске установе може помоћи у остваривању сарадње васпитача и родитеља	Средња школа	4,41	0,75	8,93	2	0,00
	Виша/висока	4,42	0,63			
	Факултет	4,14	0,81			
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у праћењу и вредновању васпитно-образовног рада предшколске установе	Средња школа	4,39	0,67	9,50	2	0,00
	Виша/висока	4,38	0,67			
	Факултет	4,13	0,76			
Сматрам да стручна служба сарађује с институцијама, локалном заједницом и другим организацијама значајним за рад	Средња школа	4,41	0,73	15,8	2	0,00
	Виша/висока	4,36	0,75			
	Факултет	4,02	0,87			
Уколико имам недоумица у вези с понашањем свог детета, могу се обратити стручној служби предшколске установе за помоћ	Средња школа	4,48	0,73	5,92	2	0,00
	Виша/висока	4,43	0,70			
	Факултет	4,25	0,75			
Уколико имам недоумица у вези са средствима и методама васпитања које примењујем у породичном окружењу, могу се обратити стручној служби	Средња школа	4,40	0,76	11,2	2	0,00
	Виша/висока	4,45	0,66			
	Факултет	4,11	0,87			
Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у формирању васпитних група деце	Средња школа	4,44	0,67	17,6	2	0,00
	Виша/висока	4,44	0,65			
	Факултет	4,09	0,77			

Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у набављању играчака, материјала, дидактичких средстава и остале потребне опреме	Средња школа	4,49	0,71			
	Виша/висока	4,50	0,71	13.5	2	0.00
	Факултет	4,16	0,86			
Сматрам да стручна служба предшколске установе у сарадњи с васпитачима разматра проблеме који се јављају у установи	Средња школа	4,51	0,68			
	Виша/висока	4,53	0,70	10.7	2	0.00
	Факултет	4,23	0,79			
Сматрам да стручна служба предшколске установе спроводи пројекте и истраживања у функцији унапређивања квалитета рада у установи	Средња школа	4,50	0,68			
	Виша/висока	4,49	0,71	22.7	2	0.00
	Факултет	4,08	0,82			
Сматрам да стручна служба предшколске установе помаже васпитачима у решавању проблема који се могу појавити у раду с децом	Средња школа	4,50	0,67			
	Виша/висока	4,47	0,67	18.2	2	0.00
	Факултет	4,12	0,80			

Просечан одговор испитаника код тврдњи *Сматрам да стручна служба ПУ учествује у стварању оптималних услова за развој и учење деце у предшколској установи* и *Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у креирању програма рада с децом предшколској узрасца* дистрибуира се на следећи начин: са порастом степена образовања родитељи изражавају нижи степен сагласности са испитиваном тврдњом – доменом рада стручне службе предшколске установе. Статистички значајна разлика у информисаности испитиваних родитеља на нивоу $p < 0.05$ установљена је и код тврдње *Сматрам да стручна служба предшколске установе учествује у креирању програма рада с децом предшколској узрасца*, коју су најпозитивније проценили родитељи са вишим/високим образовањем (М 4,35), потом родитељи са средњим образовањем (М 4,33), а најнижи степен сагласности (М 4,09) уочен је код факултетски образованих родитеља.

Родитељи деце предшколског узраста средњег (М 4,25) и вишег (М 4,26) образовања делимично су сагласни са тврдњом да стручна служба предшколске установе има задатак да помаже у јачању родитељских компетенција, док су факултетски образовани родитељи испољили неодлучност при вредновању поменутог ајтема (М 3,85). Такође, просечан одговор родитеља који су чинили узорак истраживања показује да факултетски образовани родитељи у најнижем степену сматрају стручну службу предшколске установе значајним посредником између васпитача и родитеља (М 4,14), док родитељи са нижим степеном образовања (средње: М 4,41 и више/високо: М 4,42) сматрају да у остваривању контаката са васпитачима стручна служба може имати значајну улогу.

Тенденција испољавања вишег степена сагласности при вредновању тврдњи које се односе на области рада стручне службе предшколске установе с опадањем степена образовања родитеља уочена је при процени сагласности са тврдњама да стручна служба предшколске установе учествује у праћењу и вредновању васпитно-образовног рада предшколске установе, сарађује с институцијама, локалном заједницом и организацијама значајним за рад предшколске установе, учествује у набављању играчака, материјала и наставних средстава, у сарадњи са васпитачима разматра проблеме који се јављају у установи, спроводи пројекте и истраживања у

функцији унапређивања квалитета рада у установи и помаже васпитачима у решавању проблема који се могу јавити у раду с децом. Код наведених тврдњи факултетски образовани родитељи дали су одговоре који се могу тумачити као низак степен делимичне сагласности који се приближава благој неодлучности, док се одговори родитеља средњег и вишег/високог образовања могу тумачити у распону од делимичне сагласности ка потпуној сагласности.

Резултати истраживања показују да могућност обраћања за помоћ стручној служби предшколске установе у случају јављања недоумица у вези с понашањем детета или са средствима и методама рада с децом предшколског узраста највише препознају родитељи средњег (М 4,48 и М 4,40), потом вишег/високог образовања (М 4,43 и М 4,45), а најмање факултетски образовани родитељи (М 4,25 и М 4,11).

Идентичан просечан одговор родитеља средњег и вишег/високог образовања (М 4,44) уочен је код тврдње да стручна служба предшколске установе учествује у формирању васпитних група деце, са којом су наведене категорије испитаника испољиле делимичну сагласност ка потпуној сагласности. За разлику од њих, факултетски образовани родитељи испољили су нижи степен сагласности и одговоре који се могу тумачити као низак степен умерене сагласности (М 4,09).

На нивоу статистичке значајности $p < 0.05$ код свих ајтема у скали процене РСС-ПУ установљена је статистички значајна разлика у информисаности родитеља о областима рада стручних сарадника предшколске установе у односу на године старости и степен образовања. На основу тога може се закључити да је потврђена и друга хипотеза истраживања.

Предности спроведеног истраживања односе се на иновативан и оригиналан приступ испитивању односа породице и предшколске установе. Наиме, за разлику од тенденције да се директно испитује однос родитеља и васпитача, у истраживању се утврђује степен информисаности родитеља о областима рада стручних сарадника предшколске установе. На тај начин се на другачији начин приступа испитиваној тематици, будући да се недовољна информисаност родитеља о раду стручне службе предшколске установе може одразити посредно на однос родитеља према васпитачима и раду предшколске установе у целини.

Недостаци и ограничења спроведеног истраживања односе се на број предиктора који су коришћени у истраживању како би се установило шта утиче на разлике у информисаности родитеља о областима рада стручне службе предшколске установе, као и изостајање варијабле која се односи на квалитет рада стручних сарадника у предшколској установи. Можемо претпоставити да квалитет рада стручног сарадника умногоме доприноси информисаности и сарадњи са родитељима, те да би због специфичности рада стручног сарадника у свакој предшколској установи то требало истраживати квалитативном методологијом. У овом истраживању смо пошли од претпоставке да су наведене активности стручног сарадника, као и области рада довољно широко постављене и да се могу препознати у раду свих стручних сарадника. Наведено ограничење истраживања у вези с квалитетом рада стручног сарадника се такође односи и на потребу да се истраже разлике у проценама родитеља из различитих предшколских услова, којима се у овом истраживању нисмо бавили.

Закључак

Резултати истраживања указују на делимичну упознатост родитеља деце предшколског узраста с областима рада стручних сарадника предшколске установе. Наведени закључак поткрепљује чињеница да је просечан одговор родитеља код свих тврдњи концентрисан око броја 4 који на скали РССПУ означава делимичну сагласност. Дакле, истраживање указује на потребу да се додатно ради на упознавању родитеља с радом стручних сарадника и на спремности за сарадњу са стручним сарадницима предшколске установе. Упознавање родитеља с одговорностима и домаћина рада стручних сарадника у пракси може бити вишеструко корисно, а најпре за децу раног узраста – усаглашеност васпитно-образовног поступања у породичном и институционалном контексту спречава конфузију која се може јавити услед дихотомије у ставовима родитеља и запослених у предшколској установи. Може се претпоставити да ће родитељи који боље познају рад стручних сарадника показати виши степен поверења у рад стручних сарадника предшколске установе и у њихове способности да помогну у решавању недоумица у вези с развојем и учењем деце и у јачању родитељских компетенција.

Следећа импликација спроведеног истраживања односи се на потребу истраживања која би омогућила разумевање фактора који утичу на родитељске процене. Када је реч о одговорима родитеља који су испољили нижи степен сагласности са тврдњама датим у скали процене, могуће их је разумети на више начина. На пример, могуће је да родитељи нису довољно информисани о раду стручних сарадника, али се разлог њихове процене може тражити и у квалитету рада стручног сарадника. Импликације би у складу с тим биле такође различите.

Из тог разлога потребно је детаљно информисати родитеље о свим аспектима васпитно-образовног процеса у предшколској установи, о начинима на које се могу укључити у рад предшколске установе и самим тим дати допринос унапређивању квалитета васпитно-образовног рада. Исто тако је велика одговорност стручних сарадника да раде на унапређивању комуникације између родитеља, васпитача и стручних сарадника како би се родитељи осећали уважено и слободно да истакну своје мишљење и предлоге. Родитељи могу да упознају области рада стручних сарадника кроз тематски организоване семинаре, радионице, пројекте и кроз процедуре који ће допринети да се они осећају уваженим и равноправним члановима предшколске заједнице. Такође је веома значајно понудити родитељима разноврсне видове активности у које се они могу укључити у складу са својим способностима и жељама и оним што сматрају важним за њихово дете, а које ће им помоћи да боље упознају и разумеју структуру и организацију живота и рада у предшколској установи. Пожељно је информисање родитеља и подршку њиховим родитељским компетенцијама учинити трајном одликом и праксом, будући да је она битна одредница квалитета рада предшколске установе. Паралелно с информисањем родитеља и унапређивањем сарадње с породицом потребно је континуирано критички преиспитивати допринос стручних сарадника у свим областима њиховог рада у предшколској установи.

Literatura

- Agić, H. i Destović, F. (2016). Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. *Tranzicija*, 18(37), 38–49.
- Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(22), 39–48.
- Kocyigit, S. (2015). Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141–157.
- Krnjaja, Ž. (2019). Učešće pedagoga u promjenama koje donosi obrazovna politika. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Susreti pedagoga: Obrazovna politika i praksa: u skladu ili raskoraku?* (str. 127–131). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Latipov, Z. A., Bykova, S. S., & Zhigalova, M. P. (2016). The Family Club Activities for Organizing a Social Partnership of the Pre-School Educational Institution and the Family. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 655–662.
- Maglov, K. (2017). Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka. *Acta Iadertina*, 12(2), 141–159.
- Mahmood, S. (2013). First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working with Parents. *School Community Journal*, 23(2), 55–86.
- Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad sa roditeljima. *Život i škola*, 24(2), 35–44.
- Mandarić Vukušić, A. (2016). Odgoj za ljudska prava i ozračje ustanova ranog i predškolskog odgoja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6–7), 285–308.
- Ljubetić, M. i Mandarić Vukušić, A. (2012). Razumijevanje partnerstva i osposobljenost odgojitelja za građenje partnerskih odnosa s roditeljima. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.), *Savremeni tokovi u ranom odgoju: Znanstvena monografija* (str. 591–608). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Manigo, C., & Allison, R. (2017). Does Pre-School Education Matter? Understanding the Lived Experiences of Parents and Their Perceptions of Preschool Education. *Teacher Educators' Journal*, 10, 5–42.
- Marić Jurišin, D. S. i Klemenović, J. U. (2018). Stavovi roditelja dece predškolskog uzrasta prema sopstvenom pedagoškom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 175–190.
- Milenović, A. (2017). Partnerstvo vaspitača i roditelja u dečjem vrtiću. U D. Vidanović (ur.), *Kontinuitet u sistemu vaspitanja i obrazovanja* (str. 187–195). Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Miškeljin, L. (2019). Profesionalizam pedagoga – odraz postojećeg ili kreiranje mogućeg u dečjem vrtiću. U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Susreti pedagoga: Obrazovna politika i praksa: u skladu ili raskoraku?* (str. 132–137). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(5), 143–158.
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195–219.

- Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2018). Преузето са: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (ur.), *Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju* (str. 185–208). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.
- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: the role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495–505.
- Savaš, A. C. (2012). The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 3099–3110.
- Sindik, J. (2008). Jesu li profesionalci u vrtiću socijalno kompetentni? *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(54), 6–11.
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošel, D. i Katić, V. (2015). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 156(4), 385–400.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 2–5.
- Slunjski, E., Šagud, M. i Bransha Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću–organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 45–57.
- Tekin, G. (2012). Counseling and Guidance Services in Early Childhood Education: The Case of Public Preschools in Malatya, Turkey. *US-China Education Review B*, 10, 875–880.
- Valjan Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra ladertina*, 6(1), 83–98.
- Vasiljević, I., Bjelica, D., Popović, S., & Gardašević, J. (2016). Parental satisfaction with work schedule of preschool institutions in Montenegro. *Journal of Physical Education and Sport*, 16, 1017–1022.
- Vekić Kljaić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(3), 379–401.
- Visković, I., & Višnjic Jevtić, A. (2017). Teachers' Opinions on the Possibilities of Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, 19(1), 117–146.
- Višnjic Jevtić, A. (2018). *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima* (doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* (2017). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2017). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/10 i 101/17/2017.

Примљено: 26.02. 2019.

Коригована верзија рада примљена: 16. 04. 2019.

Прихваћено за штампу: 18. 04. 2019.

Parents' awareness of the areas of professional activity of early childhood education specialists

Marija Marković

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

Zorica Stanisavljević Petrović

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

Anastasija Mamutović

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

Abstract *This paper presents a study on the awareness of parents (N=736) of the areas of professional activity of early childhood education specialists in preschools. The study used the rating scale method and a five-point rating scale (PAESP – The Professional Activities of Education Specialists in Preschools), constructed for the purposes of this research. The data obtained were processed using the SPSS program, and are presented in textual and tabular form. The results indicate that parents are partially acquainted with preschool professionals' areas of activity. With regard to age, the findings suggest that younger parents tend to be better informed; they also suggest an inverse relationship between parents' education level and their level of awareness of preschool professionals' areas of activity, with university-educated parents being less aware of the possibility of consulting preschool education specialists in order to obtain information about the means and methods used in education compared to parents with secondary or tertiary level education. The implications of the research point to the need for informing parents about the areas of activity of education specialists in preschools through a systematic approach aimed at supporting the development of preschool children.*

Keywords: *parents' awareness, preschool institution, areas of professional activity.*

Осведомленность родителей о направлениях работы специальных сотрудников в дошкольных учреждениях

Мария Маркович

Кафедра педагогики, Философский факультет,
Университет в Нише, Сербия

Зорица Станисавлевич Петровиц

Кафедра педагогики, Философский факультет,
Университет в Нише, Сербия

Анастасија Мамутович

Кафедра педагогики, Философский факультет,
Университет в Нише, Сербия

Резюме *Целью исследования является изучение осведомленности родителей (N = 763) о направлениях работы специальных сотрудников в дошкольных учреждениях. В исследовании использовалась техника шкалирования и пятибалльная шкала оценки (РССДУ-работа специальных сотрудников дошкольного учреждения), созданная для потребностей данного исследования. Полученные в исследовании данные обработаны в программе SPSS и представлены в текстовом и табличном виде. Результаты исследования свидетельствуют о частичной осведомленности родителей с областями работы специальных сотрудников. В исследовании замечена тенденция лучшей информированности более молодых родителей о сфере работы специальной службы дошкольного учреждения. Когда речь идет о предикторе уровень образования, результаты исследования показывают, что с повышением уровня образования, родители проявляют более низкий уровень знания исследуемых областей работы специальной службы дошкольного учреждения. Кроме того, по сравнению с родителями среднего и высшего образования, родители с факультетским образованием меньше осведомлены о возможностях консультирования сотрудников дошкольного учреждения, если у них есть какие-либо сомнения относительно применяемых в образовании средств и методов работы. Результаты исследования указывают на необходимость информирования родителей о направлениях работы специальных сотрудников в дошкольном учреждении на основе системного подхода, способствующего развитию детей раннего возраста.*

Ключевые слова: *осведомленность родителей, дошкольное учреждение, сфера деятельности специальных сотрудников.*

The pedagogical aspects of using multimedia presentations in the classroom – case study Serbia

Ivan Tasić¹

Department of methodology of science and technology in education,
Technical Faculty *Mihajlo Pupin*,
University of Novi Sad, Zrenjanin, Serbia

Dragana Glušac

Department of methodology of science and technology in education,
Technical Faculty *Mihajlo Pupin*,
University of Novi Sad, Zrenjanin, Serbia

Dijana Karuović

Department of methodology of science and technology in education,
Technical Faculty *Mihajlo Pupin*,
University of Novi Sad, Zrenjanin, Serbia

Abstract

In the last ten years we have witnessed significant progress within the Serbian education system when it comes to identifying strategies that are closer to European standards. The aim of this paper was to establish the pedagogical aspects of using multimedia presentations in the classroom in Serbia, as well as the factors that influence possible differences in teachers' views regarding the implementation of multimedia presentations in teaching. The factors that impact and distinguish teacher attitudes were examined within the context of the overall effectiveness of using multimedia presentations as it affects overall student achievement. We took into account the level of training among teachers, their subject or discipline, teacher age and gender. Conclusions are oriented towards training teachers in this area.

Keywords: *multimedia presentation, motivation, effectiveness, teacher education.*

1 tasic@tfzr.uns.ac.rs

Introduction

The primary motivation for this research proceeded from the fact that the Serbian education system has faced technological challenges for the last two decades, as has Serbian society as a whole. Serbian students have largely adopted modern information communication technology (ICT) in their everyday lives. Teachers have been changing their ways of working in schools and trying to adapt to technological developments. The traditional way of working is going through shifts imposed by digital technologies.

The specific aim was to obtain more profound insight, which is currently lacking, into teaching practice in the area of multimedia presentations in the teaching process, their design and application, as well as teachers' views on the effects of implementation in the classroom.

The theoretical research framework is presented in the first part of the paper. The theoretical parts elaborate on previous studies regarding: pedagogical changes and acceptance of technology in the classroom, the effectiveness of using multimedia presentations in teaching, and teachers' attitudes regarding the implementation of multimedia in teaching.

The second part of the paper describes empirical research conducted by examining the opinions of 368 teachers, in which common practices in the area of preparing multimedia presentations, as well as diversity, will be influenced by attitudes regarding their effectiveness. The general impression is that the most common and typical form of computer use in teaching in schools in Serbia is the digital presentation. The use of such presentations in the classroom has become a common practice in Serbian schools. This work researches how and to what extent teachers create presentations, and how they use them in the classroom. A conclusion regarding the existence of a statistically significant correlation between dimensions related to the level of training among teachers, subject or discipline, age and gender, as well as their different views on the effectiveness of using presentations in the classroom, will be demonstrated by means of correlation methods. The conclusions are significant, because they indicate the level of necessity for effective methods of implementation, for preparing good presentations, and for use in the teaching process with the goal of improving educational achievements. The academic contribution of the research should anticipate the adoption of a strategy for creating an institutional framework for ICT integration into teaching methods. This includes the need to develop skills on the part of teachers for creating and adequately implementing high-quality presentations in the teaching process. Also, this study moves in the direction of the idea to create a repository of presentations for individual subjects, which would be available on the 'cloud' for any teacher, thereby increasing the level of use as well as reducing possible errors, and significantly increasing the efficiency of teaching.

Special emphasis in the research will be devoted to the issue of professional competence among teachers, as it may suggest specific measures for improving the system. The extent to which teachers acquire multimedia competencies in the course of their formal education, and to what extent they are left to themselves to cope in the course of life-long learning, is a question that is crucial to this topic. From profession to profession, and from faculty to faculty, the situation is different. Formal teacher education, according to

Chien et al. (2012), requires the transformation of pre-service science teacher roles over the course of the teacher's education – shifting pre-service teachers from roles involving the passive use of technology, as they themselves learn technology integration, into active designers of technology. Existing programmes of formal teacher education facilitate the pre-service teacher's critical re-examination of the affordances of technology for their teaching practices, from the aspects of subject matter selection, motivation empowerment, information presentation, activity design, and pedagogy transition.

Theoretical Background – Pedagogical Changes and Accepting Technology in the Classroom

Le Fevre (2014) tried to better understand why professional learning initiatives intended to bring about changes in teaching practices often fail. He defined changes in teaching as involving a certain degree of risk-taking, and asserted that if the level of risk is perceived to be too high, teachers will not engage in the pedagogical practices promoted. Therefore he recommends reducing the level of perceived risk, and providing a supportive environment in which teachers feel empowered to take risks.

The process of integrating new methods in the classroom represents an innovation in teaching for students, but also and to a much greater extent a barrier for working teachers, school principals, trainers, coaches, administrators, technical and support staff, and so for entire educational institutions. Students who are currently in elementary, high school, and college are often termed the 'digital generation'. They were born after the information revolution. They grew up, acquired habits, knowledge, skills, and built attitudes in an era of rapid multimedia and non-linear information, 3D interfaces, touchscreen displays, virtual reality environments and parallel worlds. It can be said that teachers are 'guests' in their era, and they find it much harder to adapt. There is a term in literature to describe those born before the 1980s; they are 'digital immigrants' while those born in or after 1980 are 'digital natives' (Prensky, 2001, cited in Kwei Wang et al, 2014 a). Bennett (2010) states that current education systems cannot cater for 'digital natives', i.e. students born in the IT era. Classes limited to benches, walls and a frontal position for teachers are far removed from what children find interesting and where they can find a motivational trigger for work in lessons, and this leads to a gradual alienation from school and from understanding the value of the right kind of learning and knowledge.

Embracing technology entails changes for teachers on several levels (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010): changes in beliefs, attitudes, or pedagogical ideologies; content knowledge; pedagogical knowledge of instructional practices, strategies, methods, or approaches; and novel or altered instructional resources, technology, or materials. It is therefore possible to speak of an evolution of the teaching profession. Teo (2009) detected the variables that directly affect the level of technology acceptance among teachers: perceived usefulness, attitude towards computer use, and computer self-efficacy, while perceived ease of use, technological complexity, and facilitating conditions affect technology acceptance indirectly.

Therefore, we can conclude that the application of multimedia presentations in teaching can be referred to as the first step in accepting multimedia in educational reality. In the first cycle of acceptance, multimedia presentations are, due to their characteristics, a very prevalent form of electronic support in the classroom. The reason is primarily the possibility of combining different media (Lachs, 2013). According to Prabhakaran (2000), multimedia presentations comprise various media objects, such as text, audio, image, and video, which are delivered to users according to certain temporal relationships. In stored multimedia presentations, these temporal relationships are explicitly formulated by the author(s) and stored along with the presentations. Authors and researchers in this field agree on the issue of the enormous popularity of multimedia presentations in the classroom. According to Craig and Amernic (2006), in the past three decades there has been a decisive shift in the media used to communicate messages in educational settings. "We have gone from the era of 'chalk and talk', and occasional flip charts to overhead transparencies and PowerPoint slides." PowerPoint is one of the most frequently used tools to present multimedia for educational purposes (Reus et al., 2008). Multimedia teaching has advantages with which the traditional teaching model cannot compare. With multimedia teaching, eyes are looking, ears listening, mouths speaking, hands writing, brains bringing all of this together; students will greatly improve their passion for learning, leading to higher class efficiency (Li, 2009).

Another question is important for the research in this paper: the ability and willingness of teachers to prepare multimedia materials in a pedagogically appropriate manner, adapted to the age and aspirations of the pupils that use them. This issue of the appropriateness of multimedia applications for certain types of training is underlined by Atkins (1993) as the first of several major issues. Apart from this issue, it points to the type of tutoring support to be provided to the learner and the role of the traditional teacher in relation to it.

Is there a psychological justification for using digital presentations in teaching? Liang (2010) believes that the presentation of instructional information in the classroom must take into consideration learners' needs and their cognitive features. PowerPoint can enhance teaching sessions by providing a roadmap, reinforcing what the teacher says and allowing the use of graphics and other multimedia channels to clarify understanding and support different learning styles (Hashemi et al., 2012). Psychologists have also dealt with the phenomenon of multimedia presentations. For example, Berk (2011) in his study believes that multimedia learning promotes acquisition, retention, and transfer (the application) of information. His analysis of the empirical findings of research over the past half-century highlights the effectiveness of multimedia classes or modules. He states that, according to Kirschner et al. (2011), multimedia auditory/verbal and visual/pictorial stimuli increase comprehension, memory, and a deeper learning, that is, they are more effective than any single stimulus on its own. In addition to this, there is an interesting study by Yang et al. (2013) in which they researched university learners' visual attention during a PowerPoint (PPT) presentation in a real classroom, measuring eye movement indicators. Teachers gave the presentation to students whose eye movements were recorded by an eye tracking system. The total time spent on interest zones was abstracted to indicate

their visual attention. The average duration of fixation, indicating the average information processing time, was longer for the picture zones.

Mayer (2001) elaborates on the topic of multimedia while dealing with the problem of perceptive power among students, in terms of burdening the audio and visual channels. If a multimedia presentation is created so that the textual information is supplied via a longer written text, and the slide is enriched by multimedia elements, an image, animation, etc., then the visual senses are burdened by processing more information at once, and the audio channel remains unused. Therefore, researchers suggest breaking learning content into small successive segments to reduce cognitive demands (Mayer, 2001; Paas & Merrienboer, 1994 cited in Chuang & Liu, 2012).

Research Goals and Hypotheses

The research problem regards access to, and efficient use of presentations in school teaching in Serbia, while the research priority concerns the factors that impact the possible differences in teachers' views on implementing multimedia presentations in teaching.

The entire study is aimed at solving this problem, i.e. providing answers to the question: what attitudes exist among teachers regarding the effectiveness of applying multimedia presentations in classes, with student achievements in mind. At the same time, answers to additional questions will be sought: whether there is a correlation between teacher age, gender, training in the field of applying ICT, or a certain affiliation between technology and the subjects taught, on the one hand, and significantly different views regarding the effectiveness of application in the teaching process, on the other.

Do different attitudes exist among teachers in schools in Serbia, in terms of the extent to which they accept technology and its use in the classroom? Are there factors that might allow us to differentiate between teachers with regard to the current question, and what are they? Teachers need a good deal of time to create a multimedia presentation (Sikos, 2009). The question is whether, owing to the time they regularly spend preparing and teaching or engaging in supplementary or additional activities and administrative tasks, teachers already have too many responsibilities to spend time producing high quality, functional presentations. Do teachers of different types of subjects and from various disciplines differ in terms of viewing multimedia presentations as an effective teaching resource? Is the type of teacher training for the implementation of ICT in the classroom, and for making high quality and efficient presentations, a determining factor? Is it age? Does scientific discipline play a part? Or gender? Concrete answers to these questions were sought.

Based on the above considerations, the following hypotheses were put forward in this paper:

H1: The importance of teachers' views on the effectiveness of multimedia presentations in improving student achievement varies depending on the type of subject taught.

H2: The importance of teachers' views on the effectiveness of multimedia presentations in improving student achievement varies depending on teachers' training in applying ICT in teaching.

H3: The importance of teachers' views on the effectiveness of multimedia presentations means that overall student achievement varies depending on teacher age.

H4: The importance of teachers' views on the effectiveness of multimedia presentations means that overall student achievement varies depending on teacher gender.

Methodology

Survey Instruments

Data collection was achieved by means of the quantitative method through both online and paper questionnaires, the latter for the convenience of teachers who may have difficulty using the internet or choose not to use it often. The questionnaire consisted of 41 questions. The research was transversal, i.e. a focus group at a particular moment was covered by the research. The sample consisted of teachers in primary, secondary vocational, and grammar schools in Serbia, who teach subjects that are divided into five groups: natural sciences, social sciences, technical and technological sciences, arts, and physical education. A random sample for the study was chosen among all elementary schools and three-year and four-year secondary schools across Serbia. In that way, a representative sample was obtained for the population of teachers who teach in elementary schools, grammar schools, four-year and three-year vocational schools in Serbia. The focus was on including teachers based on their gender, age, type of school, and teaching field (natural, technical, social sciences and art). The study is empirical because empirical data was gathered systematically, so as to verify the research hypothesis that teachers of different subjects have significantly different views on the effectiveness of applying these teaching resources, and that this affects overall student achievement. The 379 questionnaires from the representative focus sample were processed, and 368 accepted.

The first part of the questionnaire contains questions regarding potential primary influencing factors in teacher attitudes: teacher age, training, the field the teacher's subject belongs to, and gender.

Table 1
Survey Structure

<i>Main/Basic Factors</i>	<i>Tag</i>	<i>Index</i>
Teacher Age	AT _i	i=1
Teacher Training	TE _i	i=1-2
Discipline	SD _i	i=1-5
Gender	G _i	i=1-2
<i>Group of Questions – variables</i>	<i>Tag</i>	<i>Index</i>
Pedagogical Questions	PQ _i	i=1-10
MMP Preparation Practices	DMP _i	i=1-18
Teachers' Views on the Effectiveness of Using MMP	EMP _i	i=1-10

The second part of the questionnaire contains three groups of questions. The first relates to pedagogical issues, analysing implementation in teaching. The second includes questions regarding teacher practices when preparing presentations. We asked a number of detailed questions to help us understand their customary practices, which they indicated by choosing one of several options. A third group of questions relates to the issues of efficiency in teaching (EMP), when supported by multimedia presentations. These questions were of the closed type and were combined with five-point Likert scales with choices ranging from 'I strongly disagree' to 'I completely agree'.

The analysis will be presented in two parts: the descriptive and the correlational. Data processing involved descriptive statistics and correlation analysis that enable a rational description of teacher practice in the design and implementation of multimedia presentations in the classroom, which is the subject of this research. For hypothesis testing, correlation analysis was used in order to reveal the direction and level of relation for variables: age, teacher education, and the subject taught, as well as attitudes regarding the overall achievements of students when multimedia presentations are used.

Participants and Data Collection

379 respondents participated in the sample, of which 368 completed the questionnaire correctly. Among them were 255 women and 113 men. Such a proportionally small number of men in the sample is a consequence of the employment structure of teachers in Serbia. According to the Statistical Office of the Republic of Serbia (2011), of those employed in education 67% are women and 33% men. If we look at elementary schools specifically the percentage of women is even higher than in secondary schools and higher education.

The sample was divided according to four criteria.

According to the first criterion (K1), namely, the disciplines that the subjects taught by the teachers belong to, the sample was divided into five groups: natural sciences, social sciences, technical and technological sciences, art subjects, and physical education.

According to the second criterion (K2), the sample was divided into two groups: teachers who acquired competencies for ICT and multimedia application in teaching through formal education (g1), and teachers who had acquired them through professional training programmes (g2).

According to the third criterion (K3), teacher age, respondents were divided into 5 groups: teachers aged 20–30, 31–40, 41–50, 51–60, and those over 60 years old.

Sample division according to the fourth criterion (K4) is based on gender. Respondents were divided into 2 groups: male and female.

Results

Table 2 shows the descriptive sample statistics. All respondents answered the obligatory questions, and then the pedagogical questions, but the ones concerning technical presentation preparation were answered by 81% of examinees, as 19% do not use MM. According to age, participants were divided into five groups: 7.3% were young teachers up to 30 years old (27), 42.1% teachers from 30 to 40 years of age (155), 37.2% teachers from 40 to 50 (137), 12.2% of teachers over 50 (45) and those over 60 accounted for 1.08%,

or 4 participants. In terms of types of educational institutions, 216 teachers were from primary schools, 101 from secondary vocational schools, and 51 from grammar schools.

The structure of participants according to the type of subject they teach is as follows: natural sciences – 117 teachers (31.79%), social sciences – 87 (23.63%), technical and technological sciences – 130 (35.33%), arts subjects – 23 (6.25%), and physical education – 11 teachers (3 %).

Table 2
Descriptive Statistics

	Tag	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Gender	Gen	1	2	1,69	0,462
Age	At	1	5	2,58	0,838
School	Sch	1	3	1,55	0,725
Region	Reg	1	3	1,24	0,599
Subject	Sd	1	5	2,25	1,063
Computer in teaching	Ct	1	5	3,53	1,239
Do you use multimedia presentations as a teaching resource?	Mm	1	5	3,08	1,259
How important to you personally are presentations when teaching?	EMP ₁	1	3	2,21	0,518
MMP has a de-motivating effect on students.	EMP ₂	1	5	1,32	0,777
MMP does not significantly affect motivation among students, compared to traditional methods.	EMP ₃	1	5	2,05	1,122
They may promote interest sometimes, if prepared in an interesting way.	EMP ₄	1	5	3,71	1,126
It might affect motivation, but the teacher is the key figure.	EMP ₅	1	5	4,12	0,974
It greatly affects the motivation of students.	EMP ₆	1	5	3,85	0,996
Digital presentations do not increase teaching efficiency.	EMP ₇	1	5	1,59	1,022
It saves the teacher's time.	EMP ₈	1	5	3,57	1,168
Students are more motivated to follow the lecture.	EMP ₉	1	5	3,99	0,912
Total student achievement is higher when presentations are used.	EMP ₁₀	1	5	3,92	1,023
As part of your schooling, did you attend subjects (courses) that included contents related to the application of ICT in teaching?	TE ₁ (Q_35)	1	2	1,64	0,481
As part of your professional training, did you attend courses that involved content related to the application of ICT in teaching?	TE ₂ (Q_36)	1	2	1,33	0,470

Valid N (listwise): 368

Table 2 shows the descriptive statistics of the basic factors and key groups regarding the efficiency of using multimedia presentations in the classroom. Pedagogical and other

questions regarding the practice of preparing presentations are not shown in the table, owing to space constraints.

Correlation analysis MM on EMP_i, i=1 to 10 is shown in tables 3, 4, 5 and 6. The results refer to the sample of N = 368 participants, where Pearson correlation was used. Statistically significant correlations are highlighted in bold and marked as: * p < 0.05; **p < 0.01.

Table 3

Pearson coefficients of the correlation between using multimedia presentations in the classroom, and teacher attitudes regarding presentation effectiveness (sample divided according to K1)

<i>Discipline (Sd)</i>		<i>EMP₁</i>	<i>EMP₂</i>	<i>EMP₃</i>	<i>EMP₄</i>	<i>EMP₅</i>	<i>EMP₆</i>	<i>EMP₇</i>	<i>EMP₈</i>	<i>EMP₉</i>	<i>EMP₁₀</i>
Natural Sciences		0,225*	-0,093	-0,077	0,064	0,091	0,158	0,028	0,234*	0,340**	0,273**
Social Sciences		-0,015	-0,175	-0,102	-0,157	0,033	0,219*	-0,183	0,086	0,324**	0,235*
Technical Sciences	MM	0,220*	-0,198*	-0,303**	0,071	0,328**	0,291**	-0,479**	0,166	0,475**	0,407**
Art subjects		-0,193	-0,019	0,031	-0,001	0,179	0,392	-0,403	0,443*	0,577**	0,687**
Physical Education		-0,250	0,585	0,396	0,202	0,259	0,034	0,248	0,000	0,181	-0,139

Table 4

Pearson coefficients of the correlation between using multimedia presentations in the classroom and teacher attitudes regarding the effectiveness of presentations in the classroom (sample divided according to K2)

<i>Teacher education</i>		<i>EMP₁</i>	<i>EMP₂</i>	<i>EMP₃</i>	<i>EMP₄</i>	<i>EMP₅</i>	<i>EMP₆</i>	<i>EMP₇</i>	<i>EMP₈</i>	<i>EMP₉</i>	<i>EMP₁₀</i>
TE ₁	g ₁	,234*	-,062	-,176*	-,177*	,034	,264**	-,350**	,221*	,376**	,337**
	g ₂	,080	-,095	-,087	,108	,263**	,195**	-,111	,149*	,390**	,338**
TE ₂	g ₃	,162*	-,078	-,164**	-,109	,048	,200**	-,260**	,089	,288**	,319**
	g ₄	,119	-,192*	-,193*	,213*	,308**	,315**	-,095	,340**	,449**	,369**

Table 5

Pearson coefficients of the correlation between using multimedia presentations and teacher attitudes regarding the effectiveness of presentations in the classroom (sample divided according to K3)

<i>Age</i>		<i>EMP₁</i>	<i>EMP₂</i>	<i>EMP₃</i>	<i>EMP₄</i>	<i>EMP₅</i>	<i>EMP₆</i>	<i>EMP₇</i>	<i>EMP₈</i>	<i>EMP₉</i>	<i>EMP₁₀</i>
20-30	MM	-0,014	-0,142	-0,316	-0,215	0,004	0,524**	-0,384*	0,231	0,544**	0,482*
31-40		0,287**	-0,076	-0,025	0,133	0,260**	0,232**	-0,164*	0,200*	0,447**	0,356**
41-50		0,119	-0,105	-0,146	0,011	0,300**	0,220**	-0,245**	0,160	0,358**	0,370**
51-60		0,188	-0,005	-0,279	-0,147	-0,124	0,270	-0,251	0,301*	0,343*	0,384**
60+		0,000	-0,943	-0,749	-0,985*	-0,183	0,000	-0,471	0,187	0,739	0,471

Table 6

Pearson coefficients of the correlation between using multimedia presentations and teacher attitudes regarding the effectiveness of presentations in the classroom (sample divided according to K4)

<i>Gender</i>	<i>EMP₁</i>	<i>EMP₂</i>	<i>EMP₃</i>	<i>EMP₄</i>	<i>EMP₅</i>	<i>EMP₆</i>	<i>EMP₇</i>	<i>EMP₈</i>	<i>EMP₉</i>	<i>EMP₁₀</i>
Male	0,104	-0,020	0,006	0,084	0,348**	0,117	0,121	0,138	0,386**	0,184
Female	0,191**	0,157*	0,180**	-0,013	0,109	0,312**	0,252**	0,226**	0,417**	0,452**

Discussion

The descriptive statistics arrived at certain parameters of common practice for teachers designing and implementing multimedia presentations. Participants first answered a group of pedagogical and didactic questions (PQ). The description shows that 19% of them never use multimedia presentations in teaching, 9% use them only rarely, 26.9% sometimes, 35.6% often, and 9.5% always. Exceptions to the interpretation of the given results concern the problem of the limitations of the interpretation and use of the results: the research is based on the estimations of the respondents themselves, namely by using questionnaires.

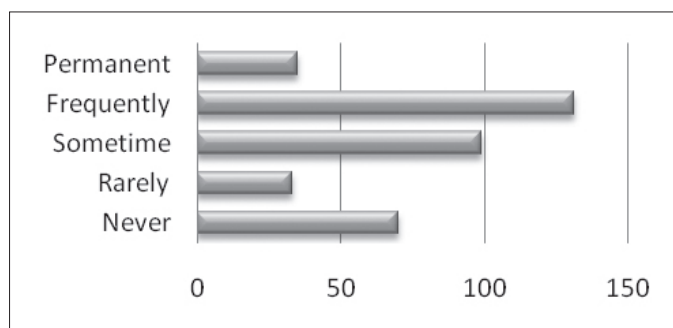


Figure 1 Frequency of use for MM presentations among participants

Among those who implement multimedia presentations in the classroom, those who use them when introducing new material in a lesson represent the majority, as high as 94%, with a gradation of “sometimes, often, always”, up to two times per month – 38.8%, between three and five times – 36.4%, and more than five times – 24.8%. When the lesson involves practice, 76.4% use them. When it comes to evaluating lessons, the highest number (28.9%) is for those who answered that they use presentations “sometimes”. On questions that differentiate between the use of presentations in the introductory, main, or concluding part of lessons, the highest percentage answered that they use them in the main part of lessons, specifically 94.6% of respondees.

The next group of questions from the questionnaire researched common practices among teachers when creating multimedia presentations (DMP). Not surprisingly, the answer to the question of who creates their presentations is that 71.7% create presentations entirely independently, 19.7% in collaboration with their colleagues, while 8.6% stated that presentations are created by a third party. Regarding the time spent on creating a presentation, 53.2% said they spend on average between an hour and 2 hours, 17.6% of them are faster and do it in less than an hour, and 29.1% of teachers who make presentations on their own spend more than two hours on each. Perhaps this is one of the reasons for the structure of answers to the question of whether they would be more inclined to use presentations in the teaching process if they received them ready-prepared from the relevant institutions: only 8.3% of them answered that it would make no difference, while 43.6% answered “Maybe”, and 48.1% of them said that they would greatly appreciate and make use of this resource.

Further on in the questionnaire, there were questions exclusively related to the technical aspects of creating presentations. 46.1% of teachers often or always create a pre-scenario for the presentation, while 35.3% answered that they rarely do so. Multimedia elements that teachers include in a multimedia presentation are (often or always): text 87.3%; image 93.6%; sound 45.9%; animation 62.2%; video 53.1%, and simulation 27.3%. As sources for multimedia texts, teachers mostly use internet resources and textbooks. They use the internet most often for images, as many as 72%. As for the average number of slides in their presentations, a statistically insignificant number contains up to 3 slides, 25.7% feature between 4 and 7 slides, and 73.2% consist of over 7 slides. Teachers usually draw on theory for 78.8% of a presentation, yet feature whole sentences in 20.5% of cases. 64.8%, which is to say the majority, mainly use a font size between 12 and 18 pt. Black is the least-used colour for text, accounting for just 4.9%, followed by blue at 29%, while 66.1% answered that they employ a variety of colours for text. For the background, 41.3% of them use ready-made templates, 47% create their own, and 11.7% of teachers leave the background white. Effects in presentations are not particularly popular, and only one third claimed to use special effects in presentations.

Table 3 presents Pearson correlation coefficients between the use of multimedia presentations in the classroom and teacher attitudes regarding presentation effectiveness, this within a differentiated sample according to the teacher's subject type. We can see that teachers of natural sciences and technical subjects gave answers that point to a nearly identical, strong, positive correlation between the use of presentations, with the statement that when teaching they rely to some extent on presentations (EMP₁). In addition, teachers of natural science subjects also demonstrate the attitude that a presentation saves time writing content on the board (EMP₈), which was not a criterion for teachers of technical sciences. Social sciences teachers, who use presentations in the classroom but do not rely on them too much during their lessons, nevertheless state that they greatly affect the motivation of students (EMP₆). Teachers of technical subjects gave answers that showed strongly negative attitudes towards the statement that MMP is de-motivating for students, and that it does not significantly alter student motivation in comparison to the traditional method, which is not true for teachers in all other categories. Also, teachers from this category think that MMP might affect motivation, but hold that the teacher is the key figure (EMP₅). They are very much against the statement that digital presentations do not increase the efficiency of teaching (EMP₇), whereas none of the other categories of teachers were significantly opposed. The most interesting finding in this part of the research is that in the replies of four categories of teachers (natural sciences, social sciences, technical and arts subjects) there is a strong, positive correlation between the use of presentations, with statements that students are more motivated to follow the lecture (EMP₉), and that student achievement is improved when presentations are used (EMP₁₀). For the last statement, regarding performance in terms of overall student achievement, and according to intensity of correlation, art teachers were in first place, closely followed by teachers of technical subjects. We can conclude that teacher attitudes vary regarding the importance and effectiveness of applying multimedia presentations with regard to student achievement, depending on the type of subjects taught, which proves hypothesis h1.

Table 4 shows Pearson coefficients of the correlation between using multimedia presentations in the classroom and teacher attitudes regarding presentation effectiveness in the classroom, within a differentiated sample according to the type of education teachers have had (SDi) in terms of applying ICT in the classroom. With regard to the means of acquiring competencies for the use of ICT in teaching we posed two separate questions. The first concerned the formal education of teachers and thereby the acquired competences for the use of computers in teaching. 133 of the total number of participants answered that they had learned skills in this way, which amounts to 36.14%, while 235 of them stated that their competencies were not gained in this way. The second question related to the competencies that teachers had acquired through non-formal education, by way of professional development programmes. Most answered that they had received instruction in this way – 247 or 67.12% of the total number of participants, while 121 teachers had not. We can observe significant correlations between groups that were educated formally (g1) and informally (g3), and their attitudes towards efficiency. Teachers from both groups (g1 and g3) have almost equally significant correlations for using presentations when it comes to questions EMP₁, EMP₃, EMP₄, EMP₆ and EMP₇. We conclude from this that they have the same positive attitude towards the role of multimedia presentations in teaching and feel that motivation among students is heightened through their use. Both groups of teachers, even those from g2 and g4 expressed a strong belief that students are more motivated to follow the lecture, and that overall student achievement is better with the use of presentations (EMP₉ and EMP₁₀). Where the attitudes of the two groups of teachers differ significantly is in their attitude towards MMP with regard to the possibility of saving the teacher's time, which is where members of g1 display a positive attitude, and members of g3 display a negative attitude. This indicates that the difference between formal and non-formal teacher training is not a significant factor leading to a difference in attitudes regarding the effectiveness of using multimedia presentations in the classroom, by which hypothesis h2 is disproved.

Table 5 presents the correlative relationship between the use of multimedia presentations in the classroom and teacher attitudes regarding the effectiveness of using presentations in the classroom within the differentiated sample according to age. For question EMP₉, all correlation coefficients are positive and significant, except for age 60+, which is not significant but represents the main difference. In addition, it is interesting that the youngest group of participants views the relationship as more significant, but that as the age of respondees increases, the importance ascribed is seen to decline (up to age 60+, where there is no significance). From 50–60 years of age, the significance is $p < 0.05$, while for the younger groups it is < 0.01 – which is also the difference in addition to the amount of the correlation. For EMP₁₀ all correlation coefficients are also positive and significant, just with a smaller difference between them. This proves hypothesis h3 that the importance of different views on the effectiveness of using multimedia presentations means that perceptions of overall student achievement vary according to teacher age. This is in accordance with Tezci's finding (2009). He found through studies conducted in Turkish schools that attitudes among teachers towards computers and the internet vary in line with years of experience and levels of knowledge.

Table 6 shows the correlative relationship between the use of multimedia presentations in the classroom and teacher attitudes regarding the effectiveness of using presentations in class, within the sample differentiated according to gender. Teachers of both genders have almost equally significant correlations only for the EMP₄ issue. In the group of female respondents, a more significant level of correlation is noted between the use of multimedia presentations in teaching and attitudes EMP₁, EMP₃, EMP₆, EMP₇, EMP₈, and a particularly strong correlation with issues EMP₉ and EMP₁₀. Both male and female teachers who use presentations in teaching feel that students are more motivated to follow the class, but only female teachers feel that overall student achievement is improved with their use (EMP₁₀). It is interesting that male teachers feel that the teacher is still the key figure in the class, and that they attach great importance to this, while female teachers do not (EMP₅). From this result we can conclude that hypothesis 4 has been proved, namely that the importance of teachers' views on the effectiveness of applying multimedia presentations is such that perceptions of overall student achievement vary according to teacher gender.

This finding is somewhat surprising, because in the authors' view a common perception has arisen that men are somehow more inclined to use computers in the teaching process. This may represent a correlation with two dimensions. It is evident that male teachers feel that computers are important, and yet they see no significant connection between this and overall achievement in the classroom. Rather, they view the teacher as the paramount factor. This may reflect a higher level of confidence on the part of male teachers, and a greater conviction that the teacher is the key and central figure in the learning process. Meelissen and Drent (2008) reported similar findings in their research. They found that in the Netherlands female teachers demonstrated a more positive attitude towards computer use than their male counterparts. We should also mention results obtained by Crump & Logan (2007). They researched the behaviour of women employed in the ICT industry and found that they perceived their gendered roles to be a highly important and integral part of ICT, and that they were very willing to adapt to change and advance.

Conclusion

Some of the research findings are especially useful. Firstly, this research has determined the structure behind the means of creating and applying multimedia presentations in teaching in Serbian schools. One significant finding from this research is that multimedia presentations are never used by 19% of respondents, but that 81% of teachers in Serbian schools do use multimedia presentations in the classroom. What is also in evidence from the results is that the methods used in creating presentations are far from uniform.

Initial hypotheses h1, h3 and h4 have been proven, so we can say that the importance of attitudes regarding the effectiveness of applying multimedia presentations on student achievement varies depending on the type of subjects taught, and the age and gender of teachers. Initial hypothesis h2 has not been proven, and we cannot claim with certainty that the kind of training through which teachers gain competence in applying ICT in the classroom affects attitudes regarding the importance and effectiveness of using multimedia presentations where overall student achievement is concerned.

In accordance with these findings, conclusions were drawn regarding measures that should be implemented in educational strategy, and these provide for the planning of a guidance framework for courses involving multimedia in teacher education curricula within all fields as a compulsory subject. This suggestion stems from the fact that teachers, through vocational and professional training programmes, are able to skip certain seminar topics, and so the programme regarding the pedagogical integration of multimedia in teaching might be bypassed entirely. In this way, teachers of all subjects would prepare adequately for the implementation of multimedia methods. This view is in accordance with the attitude of Nelson (2014): "Technology impacts teacher education that has been mandated to incorporate the knowledge of various methods for today's classrooms. Trainings to be sufficiently flexible to encourage pre-service teachers to use the available technology in their delivery of subject content." This accords with a recommendation from Shaing Kwei et al. from 2014, which describes the idea that design principles are essential for future professional development programmes aimed at preparing teachers to adopt a cognitive tools approach.

Another suggestion stemming from the research results is that in the domain of non-formal education for teachers, the structure of mandatory seminars, which would include some related to multimedia, ought to be defined. That is definitely an area that must be included in Long Life Learning frameworks, with a set time limit in which this competence must be renewed. This is in agreement with Rienties & Kinchin (2014), who arrived at conclusions in the course of their studies that indicate research on the impact of teacher education should widen its scope beyond formal programme boundaries. According to Lauer et al. (2014), design features associated with the positive impacts of short-term professional development include sufficient time spent on topic complexity, the use of learning objectives, alignment with participants' training needs, demonstrations of desired behaviours, opportunities for participant practice, group discussions, pre-work and homework, active learning tasks that require cognitive processing, and a participant-centred setting and follow-up support to promote the transfer of learning. Also, one of the suggestions is to broaden the mechanisms of advisability and supervision in the field of making independent presentations at the level of school administration.

The third suggestion is in accordance with the cloud computing paradigm, which Buyya et al. (2009) claim will provide the basic level of computing service considered essential for meeting the everyday needs of the general community. We must not ignore the findings of the research, according to which 91.7% of teachers expressed a greater inclination to use presentations in the teaching process if these are received ready prepared from the competent authorities. The suggestion is to form a national cloud repository of multimedia presentations according to subjects and grades, by means of which teachers could access and download ready-made licensed presentations, which would help them in terms of their existing lack of time and other resources. But in doing so, leave the teacher enough room to express their own creative ideas and individual skills. According to Aaron & Roche (2012), cloud computing refers to the use of computing resources on the internet instead of on individual personal computers, and has significant potential value for educators. Chandra (2012) noted the benefit of using cloud computing for educational institutions in order to deliver better services with even fewer resources. Among other factors, he stated that this would lead to an exponential increase in the number of users taking advantage of online educational resources.

References

- Aaron, L. S., & Roche, C. M. (2011). Teaching, learning, and collaborating in the cloud: applications of cloud computing for educators in post-secondary institutions. *Journal of Educational Technology Systems, 40*(2), 95–111.
- Atkins, M. J. (1993). Theories of learning and multimedia applications: an overview. *Research Papers in Education, 8*(2), 251–271.
- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of computer assisted learning, 26*(5), 321–331.
- Berk, R. A. (2011). Research on PowerPoint®: From basic features to multimedia. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 7*(1), 24–35.
- Buyya, R., Yeo, C. S., Venugopal, S., Broberg, J., & Brandic, I. (2009). Cloud computing and emerging IT platforms: Vision, hype, and reality for delivering computing as the 5th utility. *Future Generation computer systems, 25*(6), 599–616.
- Chandra, D. G., & Borah, M. D. (2012). Cost benefit analysis of cloud computing in education. In *Computing, Communication and Applications (ICCCA), 2012 International Conference on* (pp. 1–6). IEEE.
- Chien, Y. T., Chang, C. Y., Yeh, T. K., & Chang, K. E. (2012). Engaging pre-service science teachers to act as active designers of technology integration: A MAGDAIRE framework. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 578–588.
- Chuang, H. H., & Liu, H. C. (2012). Effects of different multimedia presentations on viewers' information-processing activities measured by eye-tracking technology. *Journal of Science Education and Technology, 21*(2), 276–286.
- Craig, R. J., & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching. *Innovative Higher Education, 31*(3), 147–160.
- Crump, B. J., Logan, K. A., & McIlroy, A. (2007). Does gender still matter? A study of the views of women in the ICT industry in New Zealand. *Gender, Work & Organization, 14*(4), 349–370.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education, 42*(3), 255–284.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher development, 11*(2), 149–173.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., & Farokhi, M. (2012). Power Point as an innovative tool for teaching and learning in modern classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 559–563.
- Kirschner, F., Kester, L., & Corbalan, G. (2011). Cognitive load theory and multimedia learning, task characteristics and learning engagement: The current state of the art. *Computers in Human Behavior, 27*(1), 1–4
- Lachs, V. (2013). *Making Multimedia in the Classroom: A Teachers' Guide*. London and New York: Routledge.
- Lauer, P. A., Christopher, D. E., Firpo-Triplett, R., & Buchting, F. (2014). The impact of short-term professional development on participant outcomes: a review of the literature. *Professional Development in Education, 40*(2), 207–227.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education, 38*, 56–64.

- Liang, Y., Zhang, J., & Li, X. (2010, August). Theories of Selective Attention and Presentation of Teaching Information in Multimedia-Based English Class. In *Management and Service Science (MASS), 2010 International Conference* (pp. 1–3). IEEE.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward multimedia. *Computers & Education, 49*(4), 1066–1080.
- Meelissen, M. R., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: Does the school matter?. *Computers in Human behavior, 24*(3), 969–985.
- Nelson, D. F. (2014). *PowerPoint use in undergraduate teacher education classes: Perspectives of elementary and secondary pre-service teachers* (Doctoral dissertation). University of Alberta.
- Prabhakaran, B. (2000). Adaptive multimedia presentation strategies. *Multimedia Tools and Applications, 12*(2–3), 281–298.
- Rienties, B., & Kinchin, I. (2014). Understanding (in) formal learning in an academic development programme: A social network perspective. *Teaching and Teacher Education, 39*, 123–135.
- Sikos, L., Varbanov, T. K. P., & Lam, H. L. (2009). The role of structured multimedia to improve the teaching impact in process integration. *Chemical engineering, 18*, 767–772.
- Simpson, C. L., Pollacia, L., Speers, J., & Willis, H. (2014). An analysis of certain factors related to the use of PowerPoint. *Communications of the IIMA, 3*(2), 4.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education, 52*(2), 302–312.
- Teo, T., Ursavas, Ö. F., & Bahçekapili, E. (2011). Efficiency of the technology acceptance model to explain pre-service teachers' intention to use technology: a Turkish study. *Campus-Wide Information Systems, 28*(2), 93–101.
- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1285–1294.
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Campbell, T., Coster, D. C., & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development, 1*–26.
- Yang, F. Y., Chang, C. Y., Chien, W. R., Chien, Y. T., & Tseng, Y. H. (2013). Tracking learners' visual attention during a multimedia presentation in a real classroom. *Computers & Education, 62*, 208–220.

Примљено: 03. 12. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 25. 02. 2019.

Прихваћено за штампу: 19. 03. 2019.

Педагошки аспекти коришћења мултимедијалних презентација у учионици – студија случаја, Србија

Иван Тасић

Катедра за методике наука и технологије у образовању,
Технички факултет „Михајло Пупин“, Универзитет у Новом Саду,
Зрењанин, Србија

Драгана Глушац

Катедра за методике наука и технологије у образовању,
Технички факултет „Михајло Пупин“, Универзитет у Новом Саду,
Зрењанин, Србија

Дијана Каруовић

Катедра за методике наука и технологије у образовању,
Технички факултет „Михајло Пупин“, Универзитет у Новом Саду,
Зрењанин, Србија

Апстракт Последњих десет година сведоци смо значајног напретка српског образовног система када је у питању препознавање стандардија које су ближе европским стандардима. Намера овог рада је истраживање педагошких аспеката коришћења мултимедијалних презентација у учионицама у Србији, као и фактора који утичу на могуће разлике у мишљењима наставника на тему употребе мултимедијалних презентација у настави. Фактори који делују и разликују ставове наставника били су под утицајем целокупне ефикасности употребе мултимедијалних презентација које утичу на укључивање ученика. Узели смо у обзир ниво обуке међу наставницима, њихову научну дисциплину, старост и пол. Закључци су оријентисани на обучавање наставника у овој области.

Кључне речи: мултимедијална презентација, мотивација, ефикасност, обука наставника.

Педагогические аспекты использования мультимедийных презентаций в классе – на примере Сербии

Иван Тасич

Кафедра методики науки и технологий в образовании,
Технический факультет «Михайло Пупин», Университет в Нови-Саде,
Зренянин, Сербия

Драгана Глушац

Кафедра методики науки и технологий в образовании,
Технический факультет «Михайло Пупин», Университет в Нови-Саде,
Зренянин, Сербия

Дияна Карувич

Кафедра методики науки и технологий в образовании,
Технический факультет «Михайло Пупин», Университет в Нови-Саде,
Зренянин, Сербия

Резюме *За последние десять лет являемся свидетелями значительного прогресса в сербской системе образования, когда речь идет о выявлении стратегий, более близких к европейским стандартам. Цель данной работы заключается в определении педагогических аспектов использования мультимедийных презентаций в классе в Сербии, а также факторов, которые влияют на возможные различия во взглядах учителей на использование мультимедийных презентаций в обучении. Факторы, определяющие и дифференцирующие отношения учителей, находятся под воздействием всеобщей эффективности использования мультимедийных презентаций, которые влияют на общие достижения учащихся. Исследователи приняли во внимание уровень подготовки, научную дисциплину, возраст и пол учителей. Выводы ориентированы на подготовку учителей в этой области.*

Ключевые слова: *мультимедийная презентация, мотивация, эффективность, подготовка учителей.*

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

Приказ књиге: **Уважавање различитости у функцији позитивног развоја деце и младих**

Уреднице:

Рајка Ђевић и Николета Гутвајн, Година издања: 2018.

Издавач:

Институт за педагошка истраживања, Београд

Недавно је у издању Института за педагошка истраживања објављена књига *Уважавање различитости у функцији позитивног развоја деце и младих*, чије су уреднице Рајка Ђевић и Николета Гутвајн. Реч је о књизи која се бави важном и сложеном темом имплементације инклузивног образовања. Књига даје широк, интердисциплинарни и интегративни приступ изучавању инклузије у образовању имајући у фокусу позитивни развој деце и младих.

Живот у савременом друштву суочава нас са многим дилемама и изазовима. Једна од дужности целокупног друштва је да се обезбеде могућности свој деци да развијају све своје таленте и капацитете тако што ће се уважавати и неговати њихова права и потребе. Истраживачка „лична једначина“, која је водила ауторе ове књиге изложена је у следећем наводу: „Релевантност и значај приступа за развој инклузивне праксе је у истицању вредности и веровања које наглашавају: уважавање различитости индивидуа, породица и друштвених и културних заједница; уважавање социјалне правде; веровање да свака млада особа има личне снаге/потенцијале, а свако друштво ресурсе/изворе помоћи да унапреди развој младих; веровање да свака млада особа има право на срединске изворе помоћи неопходне за њен позитивни развој“ (Половина, 2018:20).

Имајући у виду значај образовања у савременом свету, несумњиво је да формални систем образовања има значајну улогу у том процесу тако што обезбеђује знања и вештине који су потребни појединцима за функционисање у друштву. Једнак приступ квалитетном образовању свих чланова друштва без обзира на њихове способности, етничко или социјално порекло императив је сваког друштва. Због тога је инклузивно образовање значајно јер излази у сусрет потребама све деце тако што им омогућава да уче и развијају своје потенцијале. На тај начин, инклузивно образовање омогућава свима да уче о различитостима, да их прихватају и поштују. Разлике престају да буду препреке, док образовне установе, а затим и читаво друштво постају боље место по мери свих њених чланова. Због тога аутори ове књиге инсистирају на уважавању различитости као значајног услова инклузивног друштва, којим инклузија престаје да буде правна обавеза и постаје начин функционисања. Увођење инклузивног образовања представља сис-

темску трансформацију школе и представља једини пут ка унапређивању квалитета и доступности образовања.

Иако је на пољу инклузије и поштовања људских права последњих деценија доста тога урађено у Србији и региону, аутори ове књиге се слажу да је у пракси инклузија још увек идеал којем треба тежити јер и даље постоје препреке у реализацији једнаких образовних могућности за сву децу. С једне стране, правна регулатива и образовне политике истичу правна и етичка начела којима се поштују права, интегритет и идентитет свих појединаца, а с друге стране, примена ових начела и принципа у устаљену, сурову свакодневицу школе, локалне заједнице и глобалног друштва каска и доживљава поразе. Због тога је потребно сагледати проблеме и отпоре с којима се суочавају актери у току примене инклузивне праксе. Имајући то на уму, кључно питање ове књиге је како организовати и унапредити стање инклузивног образовања тако да омогући деци и младима да развијају своје личне потенцијале и остваре позитивне развојне исходе. Стога, књига није трактат о теоријским становиштима о предностима инклузивног образовања, које су неоспорне. Ова књига се бави стварним проблемима и дилемама тако што је дат глас актерима и имплементаторима инклузије. Упитани су реализатори инклузије о својим свакодневним проблемима, страховима и стрепњама. Истраживачи су чули њихова размишљања и идеје о унапређивању праксе и на основу њих су предложили препоруке.

Зборник радова је обима 218 страница. Структурно, књига *Уважавање различитости у функцији позитивног развоја деце и младих* састоји се од једанаест текстова аутора који се фокусирају на различите аспекте реализације инклузивног образовања. Представљени радови су груписани у четири тематске целине: општи теоријски и правни оквир разматрања инклузивног образовања – иновациони потенцијали; емпиријске анализе иницијалног образовања, компетенција и односа наставника и васпитача према инклузивном образовању; емоционални и социјални аспекти партиципације ученика са сметњама у развоју у редовним школама и инклузија у интеркултуралном контексту.

У уводном раду *Парадигма позитивног развоја: могућности иновирања у пракси инклузивног образовања*, Нада Половина анализира кључне појмове парадигме позитивног развоја младих, у оквиру којег се истиче значај средине као позитивног фактора за развој потенцијала деце и младих. У раду *Правно регулисање инклузивног образовања у Србији и појединим земљама у региону*, Данило Рончевић и Александар Антић дају анализу правног оквира инклузивног образовања Србије, Хрватске, Босне и Херцеговине и Црне Горе. Аутори примећују да постоји јаз између правне регулативе и њене примене у пракси у свим посматраним земљама. У раду *Миље Вујачић, Николете Гутвајн и Јелене Станишић Инклузивно образовање у Србији из перспективе наставника основних школа* износи се значајан податак да скоро једна трећина наставника није имала обуку из области инклузивног образовања, што још једном показује раскорак између захтева који се пред наставнике постављају и потребне подршке за реализацију. У раду *Иницијално образовање васпитача и њихове професионалне компетенције за рад у инклузивном окружењу* Исидоре Кораћ, Маријане Косановић и Јасмине Клеменовић закључује се да је неопходно увести знатне концепцијске и организационе промене у систем иницијалног образовања васпитача. Наташа Влах и Сања Грбић у раду *Како наставници у Хрватској процењују социјалну праксу у поучавању ученика са тешкоћама у понашању* наводе да наставници најчешће примећују похваљивање и подстицање деце са проблемима у понашању, док мање користе праксу свеобухватне мотивације, а посебно ретко примећују праксу прилагођеног вредновања.

У раду Јелене Стевановић, Емилије Лазаревић и Јадранке Милошевић *Писано изражавање: компетенције ученика са сметњама у развоју у разредној настави* истиче се да наставници сматрају да ученици са сметњама у развоју треба да овладају основним нивоом знања у оквиру Стандарда за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Српски језик. У раду *Социјална прихваћеност ученика са сметњама у развоју у нижим разредима редовне основне школе* Рајка Ђевић долази до закључка да су ученици са сметњама у развоју несумњиво мање прихваћени, имају слабији социјални статус и мање пријатељстава у својим разредима у односу на своје вршњаке који немају сметње у развоју. Бранислава Поповић-Ћитић и Лидија Буквић у раду *Процена развојних предности ученика са сметњама у емоционалном и социјалном развоју* закључују да ученици са тешкоћама у емоционалном и социјалном развоју имају у мањој мери остварене развојне предности него њихови вршњаци код којих се не манифестују симптоми емоционалних и бихевиоралних проблема. Рад *Квалитет односа васпитача и деце са сметњама у развоју* Милане Рајић и Иване Михаић показује да васпитачи који показују позитивнија уверења о детету са сметњама у развоју и који себе виде као компетентније и мотивисаније за рад са њима имају квалитетнији однос с децом са сметњама у развоју. У раду *Етнокултурална емпаџија средњошколаца у културолошки разноврсној средини као механизам јачања позитивних ставова према различитим етничким групама* Тијана Јокић Зоркић закључује да постоји умерено развијена етнокултурална емпатија и мала социјална дистанца између ученика који припадају различитим етничким групама у школама Рашког округа. Сања Грбић, Сара Ристић и Марко Томашевић у раду *Унапређивање програма неформалног образовања младих Рома из нехигијенских насеља: уважавање социокултурних и образовних специфичности* истичу да за ромске ученике постоје препреке и потешкоће у укључивању у формално и неформално образовање.

Вредност овог научног зборника радова о овој научно и друштвено значајној теми вишеструка је и представља богат допринос различитим научним областима. Имајући у виду важност питања која се постављају, као и препоруке које су понуђене, ова књига је корисна свим важним актерима за конципирање и имплементацију инклузије у школама. Значајна је као извор препорука и „глас разума“ креаторима образовних политика. Затим, књига заслужује топлу препоруку истраживачима и практичарима који се баве образовањем и посебно позитивним развојем функционално вредних понашања деце и младих. Такође, ова књига је незаобилазна литература за студенте различитих области: психологије, педагогије, дефектологије и социологије јер нуди интегративни и интердисциплинарни приступ проблему инклузивног образовања. Због своје оријентисаности на проблеме који се јављају у практичном раду, књига је посебно значајна садашњим и будућим васпитачима и наставницима. Најзад, због актуелности теме, богатства емпиријских резултата и препорука, јасног и пријемчивог стила, ова књига је занимљиво штиво широј читалачкој публици.

Драгана Гундоган
Институт за педагошка истраживања

Примљено 14. 11. 2018.
Прихваћено за штампу 14. 04. 2019.

Упутство за ауторе

Насиља и васпитање 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 страна. 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 e-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.

Апстракт. 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 апстрактна 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 релеватне 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 поднасловне не треба нумерички означавати.

Табела 1

Начин формирања наслова одељака према нивоима

Ниво	Начин формирања
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	<i>У реченичној форми, увучено, курзив, фонт 12</i>

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (*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., Vujić Zivković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36-42). 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 графикона даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табеле треба да буде позициониран изнад табеле (видети Табелу 1 овог упутства), док наслов графикона треба дати испод графикона. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикона. 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.

Contributors' notes

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 (Сербиан, 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 Vrclj, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Bojana Stojanović, 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)

Cover design

Predrag Vučinić



Technical Editor

Mara Torbica Jovanović

Printed by

"Službeni glasnik"

Number of copies

350

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: 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