

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2020.



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



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

За извршног издавача

Наташа Стојановић

За суиздавача

Др Живка Крњаја

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Биљана Бодрошки Спариосу

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić)

Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

Др Павел Згага

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 Хебиб

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

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 Врцел

Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Катарина Бошковић

Лука Николић

Лектор

Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

Технички уредник

Јелена Панић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

200

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 свеске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

7–22	<i>Младен Радуловић</i>	ДИЛЕМЕ У ИСТРАЖИВАЊУ КУЛТУРНОГ КАПИТАЛА КОД ДЕЦЕ
23–38	<i>Зорица Шаљић Софија Врцељ</i>	СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ У ХРВАТСКОЈ И СРБИЈИ ПРЕМА ДОПРИНОСУ СТУДИЈА РАЗВИЈАЊУ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА БУДУЋЕ ПРОФЕСИОНАЛНО ДЕЛОВАЊЕ
39–50	<i>Лука Николић</i>	Е-УЧЕЊЕ У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ КРИТИЧКЕ ПЕДАГОГИЈЕ ПАУЛА ФРЕИРЕА
51–69	<i>Марија Јовановић Тамара Вукић</i>	КОМУНИКАЦИОНИ АСПЕКТ МЕНТОРСКОГ ОДНОСА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ
71–84	<i>Маријана Продановић Валентијина Гаврановић Нина Панџелић</i>	КА БОЉЕМ РАЗУМЕВАЊУ ЦЕФР ПРИНЦИПА НА ПЛАНУ ТЕСТИРАЊА ГРАМАТИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ
85–98	<i>Ирена Васојевић</i>	УСПЕШНОСТ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У РЕШАВАЊУ ЗАДАТАКА ИЗ АРИТМЕТИКЕ У ЗАВИСНОСТИ ОД КОНТЕКСТА ЗАДАТКА
99–100	<i>ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ Лидија Радуловић</i>	Приказ књиге: ЛИЦА И НАЛИЧЈА ПРАВЕДНОСТИ У ОЦЕЊИВАЊУ
101–107	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

7–22	<i>Mladen Radulović</i>	DILEMMAS IN STUDYING CULTURAL CAPITAL IN CHILDREN
23–38	<i>Zorica Šaljić Sofija Vrcelj</i>	THE ATTITUDES OF PEDAGOGY STUDENTS IN CROATIA AND SERBIA ABOUT THE CONTRIBUTION OF THEIR STUDIES TO THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES FOR THEIR FUTURE PROFESSIONAL PRACTICE
39–50	<i>Luka Nikolić</i>	E-LEARNING IN HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PAULO FREIRE'S CRITICAL PEDAGOGY
51–69	<i>Marija Jovanović Tamara Vukić</i>	THE COMMUNICATIVE ASPECT OF THE MENTORING RELATIONSHIP IN HIGHER EDUCATION
71–84	<i>Marijana Prodanović Valentina Gavranović Nina Pantelić</i>	TOWARDS A DEEPER UNDERSTANDING OF THE CEFR PRINCIPLES IN GRAMMAR COMPETENCE TESTING
85–98	<i>Irena Vasojević</i>	FOURTH-GRADE STUDENTS' ACHIEVEMENT IN SOLVING ARITHMETIC PROBLEMS DEPENDING ON THE CONTEXT OF THE PROBLEMS
99–100	<i>REVIEWS</i> <i>Lidija Radulović</i> Book review: HEADS AND TAILS OF THE FAIRNESS IN ASSESMENT	
101–107	<i>GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS</i>	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

7–22	<i>Младен Радулович</i>	ДИЛЕММЫ В ИССЛЕДОВАНИИ КУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА У ДЕТЕЙ
23–38	<i>Зорица Шалич София Врцель</i>	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ В ХОРВАТИИ И СЕРБИИ К ВКЛАДУ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ
39–50	<i>Лука Николич</i>	ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПОЛА ФРЕЙРЕ
51–69	<i>Мария Йованович Тамара Вукич</i>	КОММУНИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ МЕНТОРСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ
71–84	<i>Марияна Проданович Валентина Гавранович Нина Пантелич</i>	К ЛУЧШЕМУ ПОНИМАНИЮ ПРИНЦИПОВ ЦЕФР В ОБЛАСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
85–98	<i>Ирена Васоевич</i>	УСПЕШНОСТЬ УЧЕНИКОВ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО АРИФМЕТИКЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНТЕКСТА ЗАДАЧИ
99–100	<i>КРИТИКИ И ОБЗОРЫ</i> <i>Лидия Радулович</i> Критика и библиография: ЛИЦО И ОБРАТНАЯ СТОРОНА СПРАВЕДЛИВОСТИ В ОЦЕНКЕ	
101–107	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

Дилеме у истраживању културног капитала код деце¹

Младен Радуловић²

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Апстракт Циљ рада је да се преиспитају проблеми који се јављају у истраживањима културној кاپитала код деце, како би се боље разумели њихови узроци и наслутила могућа решења. Кроз рад се одговара на питања: 1. у којој мери су различити начини операционализације културној кاپитала повезани са различитим концепцијима културној кاپитала и 2. који од различитих модела концептуализације и операционализације културној кاپитала најбоље успевају да објасне понашање деце у образовном пољу. Полазећи од различитих концепција културној кاپитала, кроз критичко анализирање различитих примера конкретних истраживања преиспитује се у којој мери су начини операционализације културној кاپитала повезани са различитим концепцијима појма, као и колико они успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације деце. У раду се закључује да су различити начини операционализације повезани са различитим концепцијима културној кاپитала, те се као главни извор проблема у истраживањима културној кاپитала издваја нејасноћ самој концепцији. Дилеме које настају услед нејасноћи концепција годашно су повећане када су у питању истраживања у којима су испитаници деца, код којих спорни постоје и неки показатељи културној кاپитала о којима постоје да постоји консензус у осталим истраживањима. Са поклањањем теоријских полазишта и резултата различитих истраживања, закључује се да су радови који прихватају шири и репродукцијски приступ културном кاپиталу, с једне стране, теоријски ближи оригиналној Бурдијеовој мисли, а с друге стране, емпиријски кориснији (у већој мери успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације). Такође, закључује се да би ошворенија, више индуктивна и квалитативна истраживања могла довести не само до боље разумевања понашања деце у образовном пољу, већ до проналажења смерница за промену образовне праксе.

Кључне речи: културни кاپитал, Бурдије, образовне праксе, социологија образовања.

Увод

Током процеса постсоцијалистичке трансформације у Србији су друштвене неједнакости постајале све веће. Док је у економској сфери, према подацима Еуростата,

1 Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-68/2020-14/200018).

2 mradulovic@ipi.ac.rs

Србија постала једна од европских земаља са највећим економским неједнакостима (Gundogan & Radulović, 2018: 33), друштвене неједнакости се рефлектују и у многим другим пољима у којима су можда на први поглед мање видљиве. Једно од таквих поља је свакако и образовање у коме се примећује пораст образовне репродукције (Stanojević, 2013). Ипак репродукција је само крајњи исход образовног процеса, те је потребно боље разумети механизме који јој воде. Такво разумевање је значајно како би се могле модификовати образовне политике, али и како би актери у образовном пољу (попут наставника и стручних сарадника) имали више материјала и подстрека да истражују и мењају сопствене образовне праксе које доприносе мањим шансама за успех деце која поседују нижи културни капитал.

Један од покушаја бољег разумевања образовних неједнакости заснива се на културним факторима и одликама образовног система које подстичу успех ученика одраслих у култури виших класа. Бурдијеово проучавање образовања засновано на појму културног капитала наишло је на прихватање, те се на трагу његових идеја појавио велики број аутора који су релативно успешно објашњавали образовне неједнакости у различитим државама (Andersen & Hansen, 2012; Carlson, Gerhards & Hans, 2016; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Jaeger, 2011; Leopold & Shavit, 2013; Sullivan, 2002; i dr.), укључујући и Србију (Radulović, 2019; Sekulić, 2010; Stanojević, 2013; Tomanović, 2008). Ова истраживања су показала да је концепт културног капитала користан за разумевање образовних неједнакости, али су створила и неке дилеме. Различити истраживачи су долазили до релативно различитих налаза, што не може да чуди уколико се зна да се операционализације појма културног капитала у различитим истраживањима знатно разликују. Стога, циљ рада који следи је да се преиспитају проблеми који се јављају у истраживањима културног капитала код деце, како би се боље разумели узроци проблема и наслутила могућа решења. Прецизније, кроз рад ће покушати да се одговори на питања: 1. у којој мери су различити начини операционализације културног капитала повезани са различитим концептима културног капитала и 2. који од различитих модела концептуализације и операционализације културног капитала најбоље успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације деце.

Концептуализација културног капитала

Појам културни капитал уводи Пјер Бурдије, који је сматрао да се може говорити о три основне врсте капитала: економском, социјалном и културном капиталу (Bourdieu, 1986: 242). Он је сматрао да је могућа конверзија различитих врста капитала, као и да положај појединца зависи од количине капитала којом он располаже, његовог састава (које врсте капитала су колико заступљене) и друштвене путање (количине и састава капитала којим је у прошлости располагао) (Cvetičanin, 2012: 32, 33). Иако то није уско повезано са предметом овог рада, на овом месту би било корисно осврнути се на појам социоекономског статуса који је, за разлику од појма класног положаја, чест у психолошким и педагошким истраживањима образовања. Иако су индикатори којима се мери социоекономски статус и они који се користе

када се говори о класном положају често слични, теоријска полазишта су суштински различита, па самим тим и импликације до којих се помоћу ових концепата долази. Виђење друштвеног положаја какво заступају Бурдије и многи други социолози подразумева постојање класне структуре друштва унутар које је положај јединствен (без обзира на постојање различитих врста капитала, међу којима је и културни), те он имплицира јасно дефинисано и релативно стабилно место у друштвеној хијерархији. Као такав, положај је више од збира различитих статуса (економских, образовних и сл.) и он дефинише услове у којима појединац живи и његове животне шансе, стварајући оквир у коме су за појединца одређене праксе могуће и извесне, а друге незамисливе.

Бурдије је препознавао три форме културног капитала: отелотворени, објективизовани и институционализовани (Bourdieu, 1986: 243). Када се говори о културном капиталу везаном за индивидуу (отелотворени), мисли се на групу диспозиција које особу чине способном за присвајање високе културе, а које она стиче током социјализације. Објективизовани културни капитал укључује материјалне објекте, попут слика, књига, машина које се користе за културну потрошњу. Коначно, институционализовани културни капитал се превасходно односи на академске дипломе и сл. (Ibid.).

Бурдије је концепт културног капитала развио у оквиру истраживања образовног система Француске и овај појам има велики значај за његово разумевање образовног понашања, аспирација и образовног успеха. Бурдије је сматрао да су унутар образовног поља они који поседују већу количину културног капитала у предности (Grenfell & James, 1998: 21), наглашавајући да је образовни систем устројен тако да награђује децу из виших класа, а да елиминише или подстиче самоелиминацију оних из нижих (Бурдије и Пасерон, 2012: 84). Овај аутор је сматрао да је образовни систем устројен тако да су „деца из породица са високим културним капиталом у предности јер су им различите активности (које укључују језик и симболе) познате“, док „деца из нижих класа поред садржаја паралелно морају да уче и језик, стил и сл.“ (Cvetičanin, 2012: 31). Такође, путем вредности које доносе из породице, тј. класе порекла, ученици могу бити привилеговани или хендикепирани, будући да на суд испитивача у школи „утичу имплицитне норме које вредности владајуће класе превode у специфичну логику образовног система, те је јасно да су кандидати хендикепирани сразмерно растојању између тих вредности и вредности у класи из које су потекли“ (Бурдије и Пасерон, 2012: 87). Дакле, Бурдије је сматрао да школски систем „награђује једно културно наслеђе, а кажњава друго“ тј. да „привилегије превode у заслуге“ (Swartz, 1997: 199; Jenkins, 2006: 70). Додатно, Бурдије је сматрао да се млади, када одлучују о образовним плановима, реферишу на полусвесно разумевање начина на који образовни систем функционише. Стога, припадници виших слојева бирају више образовање јер перципирају да им образовање није недостижно и да им може донети користи у будућности, док особе са ниским културним капиталом, бирајући неизбежно, заузимају став „образовање није за нас“ (Бурдије и Пасерон, 2012: 82).

Термин културни капитал, који Бурдије уводи у теорију, поред Бурдијеа су користили многи други аутори. Ипак, преузимајући термин, аутори су неретко, свесно или несвесно, мењали садржај овог појма. Један од првих истраживача који је покушао

да ван Француске спроведе емпиријско истраживање образовног поља које би се користило концептом културног капитала био је Пол Димађо. Ипак, његов концепт културног капитала и његовог утицаја на образовно постигнуће био је различит од Бурдијеовог. Наиме, он је сматрао да је културни капитал вредност која користи свима који је поседују, али нарочито онима из нижих слојева, те се о његовом разумевању значаја културног капитала говори као о моделу „културне мобилности“, наспрот Бурдијеове „културне репродукције“ (DiMaggio, 1982: 190). Како би дошао до оваквог увида, Димађо је културни капитал морао да сведе на познавање престижне уметности и тиме га дефинише као независан од укупног друштвеног положаја. Димађо сматра да активна партиципација у престижној култури може бити „корисна стратегија за ученике из породица са нижим статусом, уколико имају тежње ка друштвеној мобилности“ (Ibid.). Осим тога, овај аутор је сматрао да културни капитал не утиче једнако на успех у различитим предметима, будући да је за неке предмете потребан културни капитал, а за неке, попут математике, чисте способности (Ibid.: 194, 195). Истраживања која су током наредних неколико деценија користила појам културног капитала у тумачењу образовних неједнакости подељена су према начину разумевања културног капитала и његовог значаја, а ова подела се може уочити управо у односу према Димађовом раду.

Осим поделе између „модела културне мобилности“ и „културне репродукције“, међу истраживачима се може приметити и подела између „ужег“ и „ширег“ разумевања културног капитала (Jaeger, 2011: 284). Ово раздвајање није у потпуности независно од претходно поменуте поделе и чини се да уже схватање чешће прати модел културне мобилности, а шире репродукцијски модел, мада се не може говорити о њиховом потпуном подударану. Уже гледиште је оно које се може препознати и код Димађа, а које културни капитал деце посматра превасходно преко партиципације у високој култури. Овакво гледиште је било критиковано као преуско (Lareau & Weininger, 2003), те је у многим истраживањима бивало обогаћено: образовним ресурсима које деца поседују код куће, ваннаставним активностима, учесталашћу разговора деце са родитељима о образовним темама, формалним образовањем родитеља (Jaeger, 2011: 284; Sullivan, 2002: 155). Потребно је истаћи да и заступници „ужег“ и „ширег“ разумевања културног капитала разлоге за баш такво виђење културног капитала проналазе у Бурдијеовим радовима.

Делимично на линији ове поделе, међу истраживачима се јавља неслагање у вези са разумевањем односа културног капитала и способности. Иако су многи истраживачи, следећи Димађа, јасно разликовали културни капитал и способности, други аутори су спремни да ово доведу у питање тврдећи да се дефинисањем културног капитала преко партиципације у високој култури и покушајима да се контролишући способности као засебну варијаблу, посматра утицај таквог капитала на образовни успех, смањује значај културног капитала (Lareau & Weininger, 2003: 568). Критичари идеје о могућности разликовања културног капитала и способности (мерених различитим стандардизованим тестовима) тврде да таква идеја није заснована на Бурдијеовој теорији, те да јој само смањује потенцијал за објашњавање конкретних образовних пракса (Ibid.).

Истраживања образовног успеха и образовних аспирација деце која се ослањају на концепт културног капитала

Приказ различитих истраживања значаја културног капитала код деце најсмисленије би било започети представљањем начина на који се овом темом бавио Пјер Бурдије. Ипак, ово готово да није могуће, будући да, поред често нејасног језика којим је Бурдије представљао своје концепте, он ни у једном раду није јасно објаснио како проучава културни капитал. У вези с тим, у различитим радовима се могу наслутити неки показатељи културног капитала, али они нигде нису систематично приказани. У неким текстовима је јасно да Бурдије посматра образовни ниво појединца као „отелотворени културни капитал који је стекао школско признање“ (Bourdieu & Boltanski, 1981: 145). На другим местима се може закључити да су знања из области културе битан показатељ културног капитала (Bourdieu & Passeron, 1979:17). Ипак, у истом тексту Бурдије тврди да само знање није довољно да би се говорило о културном капиталу да „исто знање не значи исту културну прошлост, исти однос и вредности везане за културу“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 19). Аргументујући зашто припадници виших класа имају више оваквих знања Бурдије тврди да они чешће посећују позоришта, концерте класичне музике, музеје и галерије, те се чини да би посета културним институцијама могла бити индикатор културног капитала. Ипак, у истом овом раду, док говори о разликама у културном капиталу, главни статистички подаци на којима Бурдије базира своју анализу засновани су на класи према занимању (Bourdieu & Passeron, 1979)! Вероватно би било погрешно из овога закључити да је занимање појединца, према Бурдијеу, индикатор његовог културног капитала. Ипак, на основу овог примера можемо закључити да је Бурдије положај појединца посматрао као целивит, те да му је било тешко да на класу (у овом случају засновану на занимању) и културни капитал гледа као на две јасно одвојене ствари.

Аутори који су преузели од Бурдијеа појам културног капитала најчешће су много транспарентније приказивали начин на који су културни капитал истраживали. Такође, за већину ових истраживања заједничко је то што су аргументе за начин истраживања за који су се определили проналазили баш код Бурдијеа, тј. у нејасним назнакама које он пружа.

Пол Димађо је један он најзначајнијих истраживача који су користили концепт културног капитала, будући да је међу првима представио овај Бурдијеов концепт у Америци. Димађо је почетком 80-их година прошлог века истраживао значај културног капитала за образовни успех деце. Како би то учинио, Димађо је тврдио да је „ослањајући се на Бурдијеа културни капитал средњошколаца мерио користећи се њиховим изјавама о учешћу у визуелним уметностима, музици и књижевности“ (DiMaggio, 1982: 191). Прецизније, он је користио различите аспекте укључености у високу културу: ставове према високој култури, учешће у стварању високе културе (учешће у представама, писање песама...) и информисаност о високој култури (Ibid.). С друге стране, битно је нагласити да образовање родитеља, према овом аутору, није могло бити показатељ културног капитала детета, већ (једино!) показатељ класног положаја. На овај начин, Димађо је кроз истраживање показао да културни капитал није значајан за образовни успех (оцене) ученика из свих предмета (мада из математике

знатно мање него из осталих предмета). Осим тога, Димађо је тврдио да културни капитал може бити ресурс мобилности, будући да утицај културног капитала (мереног преко учешћа у високој култури) умањује значај друштвеног положаја (мереног преко образовања родитеља), нарочито када су у питању дечаци (DiMaggio, 1982: 196). Он је установио да, када су у питању мушка деца факултетски образованих очева, њихово познавање високе културе не утиче на њихове оцене, док је код мушке деце родитеља са ниским образовањем познавање високе културе уско повезано са школским успехом (Ibid.).

Иако је тврдио да се ослања на Бурдијеа, чини се да је Димађов начин истраживања културног капитала по много чему различит од Бурдијеовог. Свођење културног капитала на познавање високе културе, с једне стране, као и постављање културног капитала као нечега независног од друштвеног положаја, с друге, мало тога заједничког има са Бурдијеовим концептом културног капитала. Наиме, јасно је да укљученост у високу културу не може да обухвати све врсте културног капитала које Бурдије спомиње (отелотворени, објективизовани, институционализовани). Када је у питању институционализовани културни капитал, већ је споменуто да је, према Бурдијеу формални ниво образовања један од облика културног капитала. Истини за вољу, може се поставити питање да ли образовање родитеља може бити и показатељ културног капитала детета. Ипак, будући да је у неким истраживањима Бурдије посматрао чак и занимање родитеља као показатељ културног капитала, јасно је да би му било страном посматрање образовања родитеља као нечега одвојеног од културног капитала њихове деце. Уколико то имамо на уму, јасно је да су разлике у концептима „културне репродукције“ и „културне мобилности“ и веће него што се на први поглед могу чинити, тј. да је Бурдијеово разумевање културног капитала и његове повезаности са друштвеним положајем неспојиво са Димађовим. Стога су разлике у операционализацији културног капитала нужна последица ових различитих концепата.

Без обзира на неубедљиво ослањање на Бурдијеову теорију, многа истраживања културног капитала рађена су по угледу на Димађово, свдећи културни капитал на дететово практиковање високе културе, занемарујући праксе и образовање родитеља и покушавајући да се способности посматрају као нешто одвојено од културног капитала. Ипак, иако су ова истраживања посматрала културни капитал попут Димађа, резултати до којих су долазила нису увек одговарала моделу културне мобилности.

Примера ради, амерички социолози Рошињо и Ајнсворт-Дарнел културни капитал операционализују преко: 1. „културних путовања“ – посете музејима 2. „културних приватних часова“ – часови сликања, музике, плеса и 3. опремљености образовном опремом – поседовање дневних новина, недељника, атласа, више од 50 књига, рачунара (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 163). Чини се да је начин на који ови аутори посматрају културни капитал нешто шири од Димађовог, будући да поред пракса везаних за елитну културу (отелотворени културни капитал) укључује и објективизовани културни капитал (поседовање књига, часописа, рачунара). Ипак, институционализовани културни капитал и даље недостаје, будући да је образовање родитеља и код ових аутора показатељ социоекономског статуса (Roscigno & Ainsworth-Darnell,

1999: 163). Контролишући социоекономски статус истраживачи су проучавали значај културног капитала за образовно постигнуће детета (мерено преко просечне оцене) и закључили да је културни капитал значајан за белце високог социоекономског статуса, али не и за афроамеричку радничку класу (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Дакле, полазећи од незнатно модификованог Димађовог гледишта, ови аутори су оспорили главну тезу мобилизацијског модела културног капитала, која говори о значају културног капитала за припаднике нижих класа.

Слични примери истраживања могу се пронаћи и у Европи. Дански социолог Јагер је операционализовао културни капитал детета на нешто свеобухватнији начин од поменутих америчких социолога, будући да поред посета музејима, поседовања књига и похађања приватних часова, укључује и посете концертима и позоришту, време које дете проводи читајући ради уживања, као и да ли је дете подстакнуто да практикује различите хобије (Jaeger, 2011: 286). Ипак, попут претходно наведених истраживача, Јагер у операционализацију културног капитала детета не само да не укључује показатеље културног капитала родитеља, већ и њихово образовање посматра као један од главних показатеља социоекономског статуса (који је потребно контролисати како би се одредио специфичан значај културног капитала, *Ibid.*) Истини за вољу, Јагер се не бави културним капиталом родитеља, не зато што сматра да је он ирелевантан за културни капитал детета, већ зато што истраживањем чије је податке користио нису обухваћени подаци који би говорили о културном капиталу родитеља. Истражујући на овај начин, Јагер је, попут Рошиња и Ајнсворт-Дарнела, оповргао мобилизацијски модел, али и умањио значај културног капитала у односу на Бурдијеове налазе. Наиме, он је показао да су сви показатељи културног капитала позитивно повезани са постигнућем код деце из породица високог социоекономског статуса, док немају значаја за постигнуће код деце ниског социоекономског статуса (Jaeger, 2011: 293). Још драстичније налазе добили су Качилис и Рубинсон, који су мерећи искључиво партиципацију у формалној култури (посете музејима, галеријама и позориштима) закључили да у Грчкој не постоји повезаност између културног капитала и образовног постигнућа (Katsillis & Rubinson, 1990, према: Sullivan, 2002: 157).

До занимљивих налаза дошла је и група аутора која је проучавала одлике студената који успевају да се упишу на Оксфорд (Zimdars, Sullivan, & Heath, 2009). Ови аутори су културни капитал операционализовали преко учествовања у високој култури, читалачких пракса и опремљености књигама, као и путем знања о високој култури. Истраживачи су закључили: да је најзначајнији предиктор успешног аплицирања за Оксфорд скор постигнут на тесту знања из области културе, да културне праксе нису значајне, док је број књига значајан, међутим, уколико се контролишу културна знања, и он губи на значајности (Zimdars et al., 2009: 658). Овакав тип истраживања културног капитала не само да не укључује институционализовани културни капитал, већ је директно супротан Бурдијевим упутима да је корисније посматрати разлику између оних који су аплицирали за факултет (у овом случају, Оксфорд) и оних који то нису учинили него између успешно и неуспешно пријављених (Burdije i Paseron, 2012: 80). Може се претпоставити да су ученици који су уопште

покушали да се пријаве на Оксфорд привилеговани у смислу културног капитала, те да само у таквом контексту међу релативно једнако привилегованима културна знања имају доминантну улогу.

Упркос томе што су истраживања у којима се културни капитал операционализује на трагу Димађових истраживања изузетно честа, све чешће се могу чути и критике на њихов рачун (Andersen & Hansen, 2012; Lareau & Weininger, 2003). Иако су ова истраживања налазима често оповргавала мобилизацијски приступ културном капиталу, она су умногоме умањила значај културног капитала који би му се могао приписати и из репродукцијског модела. Многи мислиоци сматрају да разлог умањивања значаја културног капитала лежи управо у његовом погрешном тумачењу и, следствено томе, неадекватној операционализацији. Две носеће идеје димађовског истраживања културног капитала које су оштро критиковане су: 1. свођење културног капитала на познавање или компетентност у високој култури; 2. настојање да се културни капитал раздвоји од умећа, когнитивних способности и постигнућа детета (Lareau & Weininger, 2003: 568). Критичари се позивају на Бурдијеа, који јасно говори да је немогуће раздвојити способности и културни капитал, будући да сам Бурдије говори да се културни капитал често перципира као таленат (Bourdieu, 1996: 21). Стога, критике су усмерене у два правца и говоре о томе да овакво, често називано уско виђење културног капитала: 1. није утемељено у Бурдијевим идејама и 2. умањује инхерентни објашњавачки потенцијал концепта (Ibid.). Начини операционализације културног капитала који се ослањају на критику „димађовских“ истраживања и уског схватања културног капитала су разноврсни, али оно што им је свима заједничко јесте увођење различитих индикатора везаних за родитеље проучаване деце. У ширем виђењу културног капитала долази до замагљивања разлика између културног капитала детета и културног капитала родитеља, те када се проучава значај културног капитала за праксе детета, обично се говори о културном капиталу породице. Аргумент у прилог оваквим истраживањима даје и истраживање Крајкампа и Ван Ејика који су показали да је количина све три врсте културног капитала (отелотворени, објективизовани и институционализовани) код родитеља уско повезана са количином исте врсте културног капитала код њихове одрасле деце (Kraaykamp & Van Eijck, 2010: 209).

Приступи проучавању културног капитала који одбијају да сведу културни капитал детета на његово практиковање високе културе могу се условно разврстати у неколико група: истраживања која се заснивају на образовању и/или занимању родитеља, истраживања која нарочито акцентују праксе којима се активира културни капитал у образовном пољу и истраживања која настоје да обухвате све три врсте културног капитала. Када су у питању истраживања која културни капитал посматрају преко образовног нивоа родитеља или његовог занимања, они аргумент за овакво истраживање проналазе у налазима о великој повезаности институционализованог културног капитала родитеља и свих врста културног капитала детета (Kraaykamp & van Eijck, 2010: 209), као и у Бурдијеовом одбијању мултиваријантне анализе наглашавањем међуповезаности свих елемената класне репродукције (Burdije i Paseron, 2012: 93).

Добар пример истраживања значаја културног капитала за образовне праксе детета које се ослања искључиво на образовање/занимање родитеља пружа студија

норвешких социолога који су унутар сваке класе (према занимању) покушавали да одреде слојеве са више и мање културног капитала (Andersen & Hansen, 2012: 612). Наиме, споменути аутори су унутар сваке класе настојали да одреде „економски“, „културни“ и „професионални“ слој. Примера ради, унутар „елитне класе“ аутори издвајају „културну елиту“ (универзитетски професори, уметници), „професионалну елиту“ (доктори, судије, пилоти) и „економску елиту“ (менаџери са платом већом од милион круна) (Andersen & Hansen, 2012: 612). Анализирајући образовна постигнућа на овај начин, констатовали су да класна припадност утиче на постигнуће, али и да у оквиру сваке класе боља постигнућа имају деца из породица са вишом количином културног капитала (тј. из „културних“ слојева). Такође, приметили су да се ова правилност јавља у постигнућима из различитих предмета, тј. да не постоје „предмети талента“ о којима је говорио Димађо (Andersen & Hansen, 2012: 614). Иако су истраживања попут овога успела да помоћу културног капитала објасне образовни успех у много већем броју случајева него истраживања која су се користила уским разумевањем културног капитала, јасно је да су и она изложена критици. Наиме, критичари су често скептични у вези с тим да ли образовање родитеља ишта говори о културном капиталу детета, тј. да ли се образовни ниво родитеља нужно преводи у отелотворени културни капитал детета који школа вреднује (Sullivan, 2002: 154, 155).

Значај родитеља за операционализацију културног капитала изражен је и у истраживањима којима се при операционализацији културног капитала детета нарочито вреднују праксе којима се активира културни капитал детета. Аутори овај приступ културном капиталу називају „активацијски приступ“ (Lareau & Weininger, 2003). Слично „уском“ схватању културног капитала, аутори који прихватају „активацијски приступ“ често занемарују институционализовани културни капитал и културни капитал разумеју као општеприхваћене ознаке високовредноване културе, попут одређених ставова, преференција, понашања, компетенција (Lareau & Weininger, 2003: 587). Ипак, за разлику од уског схватања културног капитала, они културни капитал не свде само на познавање елитне уметности и из проучавања културног капитала детета не искључују родитеље и њихове активности. Пример оваквог истраживања може се пронаћи у раду америчких социолога Мероле и Џексона, који су помоћу културног капитала објашњавали класне/расне разлике у упису ученика на колеџ. Аутори су унутар сваког положаја (мереног према примањима породице и образовања њених чланова) одвајали белце и Афроамериканце, како би истовремено пратили класне и расне разлике. Културни капитал су посматрали кроз два његова сегмента: 1. поседовање културног капитала и 2. активирање културног капитала. Поседовање културног капитала операционализовали су помоћу опремљености за учење код куће (да ли код куће дете има више од 50 књига, дневне новине, магазине, компјутер, интернет конекцију), диспозиција (аспирације детета везане за образовање и каријеру), самопрезентовања (процена наставника енглеског и математике да ли се ученик добро понаша и да ли вредно ради) и културне партиципације (учествовање у курсевима сликарства, језика и музике, посете музичким концертима), док је активација мерена помоћу ангажованости родитеља у школи (да ли посећују школске састанке, да ли су укључени у неке школске активности), припремања за тестове (да ли ученик похађа приватне часове, да ли

полаже пробне тестове), настојања ученика да се информише (да ли тражи информације о колецима), академског саветовања (да ли се са родитељима саветује о избору/ упису колеца) и употребе рачунара (да ли ученик користи рачунар за учење везано за школу и да ли користи рачунар за самостално учење – Merolla & Jackson, 2014: 285, 286). Овако операционализованим културним капиталом истраживачи су успели да објасне образовни успех и аспирације белаца и Афроамериканаца, што истраживањима која су се водила уском концепцијом културног капитала, попут споменутих Рошиња и Ајнсворт-Дарнела, није полазило за руком (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Поред тога, Мерола и Џексон су тврдили да су помоћу овакве концепције културног капитала успели да унутар сваке расе објасне неједнакости у упису на колеџ између деце из породица са средњим и породица са ниским приходима (Merolla & Jackson, 2014: 291). Јасно је да су замерке које се могу упутити овом приступу сличне онима које се упућују уском *разумевању* културног капитала и тичу се занемаривања институционалног културног капитала, као и покушаја да се друштвени положај и културни капитал посматрају као независни фактори. Ипак, замерке упућене уском приступу које се тичу свођења културног капитала на познавање елитне културе (и пре свега елитне уметности) у случају активацијског приступа нису на месту. Такође, чињеница је да овај приступ успева да објасни понашање деце у образовном пољу у већем броју случајева него уски приступ и да се показује као изузетно користан у средини у којој су класне и расне разлике међусобно испреплетене.

Конечно, у многим истраживањима културни капитал је проучаван помоћу скапа индикатора којима би се обухватиле све три врсте културног капитала, па чак и неке праксе које се могу назвати активацијским. У овим истраживањима су као показатељи културног капитала деце неретко коришћени индикатори који говоре о образовању или праксама родитеља, те се у њима често говори о „културном капиталу породице“ који објашњава праксе свих њених чланова, па самим тим и деце. Добар пример оваквог приступа пружа скорашње истраживање америчких научника који су на резултатима TIMSS 2011 истраживања (Trends in International Mathematics and Science Study – међународно истраживање постигнућа ученика из математике и природних наука) проучавали повезаност културног капитала и постигнућа деце на тесту у 32 земље (Huang & Liang, 2016). У овом истраживању културни капитал је операционализован помоћу: 1. образовања оба родитеља, као показатеља институционализованог културног капитала, 2. величине кућне библиотеке, као показатеља објективизованог културног капитала и 3. времена које родитељ проведе читајући, његових ставова према читању и очекивања везаних за образовну будућност детета, као показатеља отелотвореног културног капитала (Ibid.). Истраживачи су показали да су сва три аспекта културног капитала значајна за постигнуће ученика, како из математике тако и из природних наука. Помоћу културног капитала објаснили су у просеку око 22% варијансе ученичког постигнућа, мада је овај проценат, очекивано, варирао у различитим државама (од 8% у Саудијској Арабији до више од 40% у неким европским државама) (Ibid.). Статистички значајна веза између културног капитала (мереног преко образовања родитеља, културне потрошње и културних пракса) и постигнућа ученика ($r=.44$; $p=.03$ за математику и $r=.43$; $p=.03$ за природне науке)

примећена је и у Србији, у истраживању које се ослањало на податке добијене истраживањем TIMSS 2015 (Radulović, Malinić i Gundogan, 2017). Друго истраживање спроведено у Србији (а у коме се културни капитал такође мерио преко образовања родитеља, културне потрошње и културних пракса) показало је да културни капитал утиче не само на образовни успех, већ и на образовне аспирације, како основаца тако и средњошколаца (Radulović, 2019). Оно што је била специфичност овог истраживања је то што га је, поред анкетног истраживања, чинило и осам студија „типичних случаја“ (Yin, 2003: 41) које су се заснивале на интервјуима с ученицима који су били у фокусу студија, као и са њиховим наставницима. У квалитативном делу истраживања се дошло до занимљивих увида у то како ученици перципирају образовање, али и како њих перципирају наставници, те је на тај начин обogaћено разумевање механизма којима културни капитал у образовном пољу води друштвеним неједнакостима. Примера ради, примећено је да наставници ученике високог културног капитала неретко описују кроз *дискурс даровитости* (виђење ученика као носилаца неких специфичних способности које их чине предодређеним за одређена занимања), док је *дискурс немотивисаности* (виђење ученика као немотивисаних, неснађених, незаинтересованих) био резервисан искључиво за ученике ниског културног капитала (Radulović, 2019: 128). Оваква истраживања у којима се у извесној мери на породични културни капитал гледа као на културни капитал детета успевају умногоме да објасне образовни успех и аспирације деце, па чак и када су у питању праксе везане за предмете у којима, према неким ауторима (Димађо), културни капитал нема утицаја (попут математике). Ипак, овакве приступе је могуће критиковати не само зато што користе формално образовање родитеља као показатељ културног капитала детета, већ и зато што суштински не разликују капитал породице од капитала детета.

Закључна разматрања

У претходном делу текста се могло уочити да је културни капитал код деце истраживан на различите начине. Иако су путеви његове операционализације били разноврсни, готово сви истраживачи аргументацију за своју операционализацију проналазе у радовима Пјера Бурдијеа. Стога, може се закључити да један од главних узрока непостојања консензуса о томе како истраживати културни капитал представља неразумљивост Бурдијеовог језика и „аљкавост“ када је у питању представљање сопствене методологије, услед чега је немогуће сазнати „од чега би се састојала аутентична операционализација појма“ (Sullivan, 2002: 155). Наравно, могуће је да узрок није „аљкавост“, већ другачија парадигма, тј. настојање да се феномену приступи холистички и свесно одбијање да се унапред дефинишу критеријуми операционализације.

Такође, у претходном делу рада се могло уочити да су различити начини операционализовања повезани са различитим концепцијама културног капитала. Могућност да се Бурдијеове реченице тумаче на различите начине довела је до тога да се изграде различити концепти културног капитала који су конзистентни са различитим начинима операционализације. Тако, мобилизацијски модел и уско схватање културног капитала одликују се свођењем културног капитала на праксе и знања везане за

елитну културу и (иако не увек) елиминисање родитељских варијабли из операционализације културног капитала детета. С друге стране, репродукцијски модел и шире схватање културног капитала приликом операционализације културног капитала укључује и показатеље институционализованог културног капитала, као и праксе родитеља. Нужно је истаћи да на различите операционализације културног капитала често утиче и то шта је од података истраживачу доступно у већ постојећим базама података (Sullivan, 2002: 155). Иако у оваквим случајевима начини операционализације нису директна последица одређеног концепта културног капитала, јасно је да се оваква истраживања јављају управо зато што је нејасно шта културни капитал јесте.

Као што се може наслутити из претходних редова, поменуте дилеме везане за истраживање културног капитала актуелне су у свим истраживањима, али се чини да су додатно увећане када су у питању истраживања код деце. Наиме, може се говорити о општим дилемама/проблемима, која су заступљена у свим истраживањима, а које се тичу нејасноће концепта, или могућности операционализације отелотвореног капитала (нпр. да ли је посета институцијама културе исто што и отелотворени културни капитал). Поред ових дилема, може се говорити и о специфичним проблемима који су карактеристични само за истраживања код деце, попут питања значаја родитеља за операционализацију културног капитала детета, или могућности за испитивање институционализованог културног капитала детета (да ли је образовање родитеља показатељ институционализованог капитала и родитеља и детета).

Иако је јасно да су дилеме везане за истраживање културног капитала, а нарочито за истраживања код деце, изразито крупне и да је тешко понудити једнозначно решење, на основу анализе постојећих истраживања чини се да су репродукцијски модел и шири приступ културном капиталу теоријски утемељенији и емпиријски релевантнији. Када је у питању теоријска утемељеност, овде се мисли на усклађеност са Бурдијеовим идејама. Наиме, Димађо експлицитно говори о разликама у схватању културног капитала између мобилизацијског и репродукцијског модела. Што се тиче уског схватања културног капитала, заступници овог правца сматрају да је начин на који операционализују културни капитал у потпуности у складу са Бурдијеовим поставкама, као и да се на тај начин омогућава разликовање културног капитала од осталих врста капитала. Ипак, не само да Бурдије није своја истраживања сводио на партиципацију у високој култури, већ је јасно да су покушаји раздвајања културног капитала од општег положаја појединца у потпуности у супротности са његовим разумевањем како културног капитала тако и разумевањем друштвеног положаја појединца.

Када је у питању емпиријска релевантност, кроз презентоване примере истраживања културног капитала се може уочити да истраживања која полазе од ширег и репродукцијског схватања културног капитала у више случајева успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације деце (независно до њиховог пола, расе или класне припадности). Наравно, било би погрешно закључити да су истраживања која полазе од уског разумевања културног капитала беспредметна, штавише, сазнања о значају овог типа културног капитала могу бити изразито корисна, али је нужно имати на уму да се на тај начин испитује само један од сегмената културног капитала.

На крају, без обзира на то што се у овом раду уочавају предности ширег и репродукцијског разумевања културног капитала, погрешно би било операционализацију

културног капитала трајно свести на индикаторе који су у споменутих истраживањима били коришћени. Иако се у овом раду примећују предности операционализација културног капитала детета које укључују индикаторе везане за праксе и детета и родитеља, то не значи да је скуп посматраних пракса коначан. Такође, прегледом литературе која се бави истраживањем културног капитала код деце примећено је да су квалитативна истраживања на ову тему изузетно ретка, док она малобројна која постоје успевају да пруже додатни увид у механизме којима културни капитал функционише. Стога се чини да би у будућности била корисна управо квалитативна истраживања. Примера ради, за разлику од приказаног истраживања у коме су анализирани типични случајеви, у будућности би нарочито корисне биле студије критичних случајева, које би могле да укажу на специфичности школских искустава (на пример, наставних метода које наставних користи, улога које ученик има у наставном процесу, могућности за партиципацију ученика у активностима и одлучивању о њима...) ученика који упркос ниском културном капиталу имају висок образовни успех и образовне аспирације. Кроз оваква истраживања би се дошло до богатијих увида о условима у којима културни капитал утиче на образовни успех и аспирације, а самим тим и до конкретнијих смерница за умањивање његовог значаја. Иако би неупитно била корисна велика истраживања оваквог типа, која би водила стварању јединственијег разумевања културног капитала, за измене саме образовне праксе значајна су и истраживања мањег обима, а која могу да спроводе и сами актери унутар образовног поља (попут наставника и стручних сарадника). Они би кроз оваква истраживања и преиспитивање сопствене праксе, могли да дођу до решења која би у њиховом специфичном случају могла да воде умањењу значаја културног капитала, тј. до умањења утицаја друштвених неједнакости за образовне исходе на нивоу њиховог одељења или школе.

Литература

- Andersen, P. L., & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1981). The Education System and the Economy: Titles and Jobs. In C. Lemert (Ed.), *Rupture and Renewal Since 1968* (pp. 141-152). New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *The Inheritors*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Burdije, P i Paseron, Ž.K. (2012). Reprodukција u obrazovanju, društvu i kulturi. *Reč*, 82(28), 67-123.
- Carlson, S., Gerhards, J., & Hans, S. (2016). Educating Children in Times of Globalisation: Class-specific Child-rearing Practices and the Acquisition of Transnational Cultural Capital. *Sociology*, 50(1), 1-17.
- Cvetičanin, P. (Ed.) (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Sven.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). *Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection*. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.

- Grenfell, M., & James, D. (1998). Theory, practice and pedagogic research. In M. Grenfell & D. James (Eds.) *Bourdieu and education: Acts of practical theory* (6-26), London: Falmer Press.
- Gundogan, D., & Radulović, M. (2018). „Образовање и друштвене nejednakosti: uticaj kulturnih i ekonomskih faktora na dostupnost obrazovanja“. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn, & N. Ševa (ur.). *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (str. 33-51). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Huang, H., & Liang, G. (2016). „Cultural capital and student mathematics and science performance across nations“. *Journal of Educational Research*, 109(3), 286-295.
- Jaeger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298
- Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge.
- Kraaykamp, G., & van Eijck, K. (2010). “The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective“. *Social Forces*, 89(1) 209-231.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). “Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment“. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606.
- Leopold, L., & Shavit, Y. (2013). “Cultural Capital Does Not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools“. *European Sociological Review*, 29(3), 450-463.
- Merolla, D. M., & Jackson, O. (2014). “Understanding Differences in College Enrollment: Race, Class and Cultural Capital“. *Race and Social Problems*, 6(3), 280-292.
- Radulović, M., Malinić, D. i Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. U M. Marušić, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (129-149). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.
- Sekulić, N. (2010). *Porodični kulturni kapital – kulturna potrošnja i ulaganje u kulturu*. U A. Milić i sar. (ur.), *Vreme porodica* (str. 93-115). Beograd: Čigoja.
- Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. U M. Lazić & S. Cvejić (ur.), *Promene osnovnih struktura društva Srbije u period ubrzane transformacije* (str. 119-139). Beograd: ISI FF.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu’s Theory for Researchers?. *TireNetherlands’ Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje. U S. Vujović (ur.), *Društvo rizika* (str. 411-439). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (Third edition)*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Zimdars, A., Sullivan A., & Heath, A. (2009). „Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key?“. *Sociology*, 43(4), 648-666.

Примљено: 27.03.2020.

Прихваћено за штампу: 10.04.2020.

Dilemmas in studying cultural capital in children

Mladen Radulović

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract *The aim of this paper is to reexamine problems occurring in studies on cultural capital in children, so as to better understand their causes and identify possible solutions. The paper seeks to provide answers to the following questions: 1) to what extent various ways of operationalizing cultural capital are linked to various conceptions of cultural capital, and 2) which of the various models of conceptualization and operationalization of cultural capital can best explain the behavior of children in the field of education. Taking different conceptions of cultural capital as our starting point, through a critical analysis of various concrete examples of studies we examine to what extent the ways of operationalizing cultural capital are related to different conceptions of the concept, and to what extent they are able to explain academic achievement and educational aspirations in children. Our conclusion is that the different ways of operationalization are linked to different conceptions of cultural capital, and that problems in studies on cultural capital stem mainly from the lack of precision of the concept itself. The resulting dilemmas are amplified when the subjects of research are children, in which case some indicators of cultural capital on which consensus practically exists in other research, become contentious. By looking at the theoretical starting points and results of different studies, we conclude that studies which adopt a broader and reproductive approach to cultural capital are, on the one hand, closer to Bourdieu's original thought, and on the other, empirically more useful (they are able to explain academic achievement and educational aspirations to a greater extent). Also, we conclude that more "open", more inductive and qualitative research could result not only in a better understanding of children in the field of education, but also lead to the establishment of "guidelines" for change in educational practices.*

Keywords: *cultural capital, Bourdieu, educational practices, sociology of education.*

Дилеммы в исследовании культурного капитала у детей

Младен Радловић

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Резюме *В данной статье обсуждаются проблемы, возникающие в исследованиях культурного капитала у детей, с целью лучшего понимания их причин и выявления возможных решений. В статье даются ответы на следующие вопросы: (1) в какой степени различные способы использования культурного капитала связаны с различными концепциями культурного капитала и (2) какой из различных моделей концептуализации и операционализации культурного капитала лучше всего объясняет поведение детей в сфере образования. Исходя из различных концепций культурного капитала, путем критического анализа примеров конкретных исследований, обсуждается, в какой степени способы использования культурного капитала связаны с различными концепциями понятия, а также, насколько они в состоянии объяснить образовательный успех и образовательные стремления детей. В статье делается вывод о том, что различные способы операционализации связаны с различными концепциями культурного капитала, а неоднозначность самой концепции является основным источником проблем в области исследования культурного капитала. Дилеммы, возникающие из-за неоднозначности концепции, усугубляются, когда речь идет об исследованиях, в которых респондентами являются дети, когда противоречивым становятся и некоторые показатели культурного капитала, по которым в других исследованиях существует общее согласие. Принимая во внимание теоретические отправные точки и результаты различных исследований, делается вывод о том, что работы, в которых используется более широкий репродукционный подход к культурному капиталу, с одной стороны, теоретически ближе к первоначальной мысли Бурдье, а с другой - эмпирически более полезны (в большей степени объясняют успехи в образовании и образовательные стремления). Также подчеркивается, что более открытые, индуктивные и качественные исследования могли бы привести не только к лучшему пониманию поведения детей в сфере образования, но и к поиску «руководящих принципов» для изменений в образовательной практике.*

Ключевые слова: *культурный капитал, Бурдье, образовательные практики, социология образования.*

Ставови студената педагогије у Хрватској и Србији према доприносу студија развијању компетенција за будуће професионално деловање

Зорица Шалјић¹

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

Софија Врцељ

Одсек за педагогију, Филозофски факултет, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска

Апстракт Међу значајним променама у области образовања може се издвојити све присутнија заснованост образовања на исходима, као и прихватање присутног образовању оријентисаној ка развијању компетенција који имплицира да се у процесу образовања стичу одређена знања, вештине и способности које се преносе, користе и даље развијају у процесу рада. Полазећи од значаја који компетенције имају за будуће професионално деловање, у раду се изnose резултати истраживања које је за циљ имало испитивање ставова студената педагошке Републике Хрватске и Републике Србије о доприносу студија развијању њихових професионалних компетенција. Истраживањем је обухваћено 159 студената педагошке, а добијени резултати показују да су студенти из обе земље релативно задовољни стеченим компетенцијама које се стичу током учења педагошке терминологије, способности за примену комуникацијских вештина, способностима за промовисање мултикултуралних, интеркултуралних и демократских вредности, познавања методологије педагошких истраживања, као и историјској и савременој развој теорије васпитања и образовања. Испитаници сматрају да су током студија у најмањој мери стекли компетенције потребне за практично деловање. С обзиром на то да овај сегмент образовања треба да предstавља веома важан елемент студијског програма, добијени резултати указују на потребу флексибилности и ка пракси отвореније организације програма студија, што, између осталог, значи да у перспективи треба размислити о већој заступљености стручно-апликативних предмета који би студенте припремали за будући практичан рад. Сагледавајући улогу студија у развијању професионалних компетенција, треба имати на уму да су компетенције развојни концепти, односно да студенти током студија стичу основе компетенција и припремају се за даљи развој и надоградњу у одређеном контекстуалном оквиру.

Кључне речи: компетенције педагога за професионално деловање, високо образовање, студенти педагошке, студијски програм.

¹ zorica.saljic@f.bg.ac.rs

Увод

Данашњи свет одликују динамичне, снажне и убрзане промене које су, између осталог, условљене ширењем глобализацијских процеса, јачањем утицаја глобалног тржишта и тржишних принципа, технолошким напретком, високим очекивањима у погледу радне ефикасности итд. Наглашена је снажна условљеност и повезаност општег друштвеног развоја и економског напретка, а све израженији уплив економских принципа у подручје образовања и приписивање образовању инструменталне вредности у обезбеђивању економског раста оправдава се потребом за постизањем економске конкурентности и компетитивности и остваривањем социјалне кохезивности у савременом друштву заснованом на знању. Захтеви у односу на образовање усмерени су на успостављање ефективнијег и ефикаснијег образовног система који ће (уз мање трошкове) дати боље резултате, тј. нудити квалитетније образовање којим се задовољавају нове потребе друштва и појединца. Од високог образовања се очекује да припрема висококвалификоване појединце који су способни да решавају проблеме, реагују на промене, успешно раде у тиму и који су спремни да даље уче и усавршавају се (Pitić, Šećibović i Maksimović, 2008).

Међу значајним променама у области образовања може се издвојити све присутнија заснованост образовања на исходима, као и прихватање приступа образовању оријентисаног ка компетенцијама. Концепт компетенција тесно повезује свет рада и образовања, јер имплицира да се током образовања стичу одређена знања, вештине и способности које се преносе, користе и даље развијају у процесу рада (Komnenović, Lažetić i Vukasović, 2010). У самом процесу образовања у фокусу је учење, те се знања, вештине, способности и ставови који се на тај начин стичу посматрају као исходи учења. Исходи учења, у том смислу, представљају конкретизацију компетенција које треба развити током процеса образовања, односно операционализацију компетенција помоћу активности које су мерљиве (Lungulov, 2015). То би значило да исходи учења, који се дефинишу за одговарајуће циклусе студија, програм у целини и за појединачне курсеве, обухватају изјаве о томе шта се од студента очекује да зна, разуме и/или уме да демонстрира по завршетку одређеног процеса учења (Tuning General Brochure, 2008). То значи да приликом конципирања програма студија знатну пажњу треба поклонити питању шта ће студенти знати и умети да ураде на крају одређеног периода учења (Lungulov, 2015). Стицање одређеног нивоа компетенције може се посматрати као способност неке особе да употреби стечено знање, вештине и ставове у одређеном контексту, односно да успешно делује у сложеним, непредвидивим и променљивим условима (Pitić i sar., 2008).

У динамичним и све сложенијим друштвеним околностима отварају се нове могућности за ангажовање педагога који треба да се баве различитим областима и сегментима васпитно-образовног рада. Схватајући педагога као најшире профилисаног стручног сарадника, Ледић, Станичић и Турк (2013) наводе широко и сложено подручје деловања педагога који остварује развојну педагошку делатност у школи и другим институцијама тако што суделује у свим фазама одвијања васпитно-образовног процеса – планирању и програмирању, реализацији, евалуацији и унапређивању – што захтева од њега да овлада разноврсним знањима, вештинама и способностима

(Ledić, Staničić i Turk, 2013). Да би успешно обављао своју професионалну улогу, педагог треба да развије одговарајуће компетенције током свог иницијалног образовања, које ће јачати током даљег професионалног развоја и тиме умногоме доприносити квалитету рада васпитно-образовних институција, посебно оног дела који се односи на пружање стручне подршке непосредним учесницима школског рада и унапређивање њихових сарадничких односа, што чини важне области његовог рада. Стога, педагозима су потребна теоријска знања из различитих друштвених и хуманистичких наука, али и практична, како би квалитетно обављали бројне послове које намећу сложени услови у рецентним временима.

Овде се отвара питање сагледавања природе односа између педагошке теорије и праксе, што има импликације и на конципирање студијских програма. Важно је нагласити да праксу не треба схватати као чисту примену теорије, нити се може говорити о линеарном трансферу теоријских знања у праксу. Пракса представља извор искуства и знања, а способност која нам је у практичном делању потребна јесте способност избора и доношења исправних одлука (Gadamer, 2000, prema: Skubic Ermenc, Vujisic Živković i Spasenović, 2015). Стицање практичних знања темељи се на повезивању теорије и праксе, рефлексивном промишљању, аутономном и одговорном деловању у датом контексту (Pavlović Breneselović, 2014).

У складу с тим, будуће педагоге је потребно оспособити за грађење система знања (и умења) кроз практично деловање, истраживање сопствене праксе, професионално умрежавање, колаборативне акције, развојне пројекте и сл. (Pavlović Breneselović, 2014). Улога студија у овом процесу јесте да будуће педагоге припреми за континуиран процес учења и професионалног развоја, тако што ће путем различитих студијских предмета радити на развијању компетенција и повезивању теорије и васпитно-образовне праксе и на тај начин их оспособљавати за будуће проактивно практично деловање.

Полазећи од све већег значаја компетенцијског приступа образовању, истраживања компетенција могу да допринесу сагледавању стања и унапређивању квалитета образовања усмереног ка развијању компетенција. Међутим, развијање компетенција педагога током студија представља проблем који није довољно истражен у нашем региону. Ретка истраживања која се баве проучавањем ове проблематике (Ledić i sar., 2013; Turk i Ledić, 2013) показала су да студенти педагогије сматрају да су их студије највише оспособиле за комуникацију, планирање личног или професионалног развоја и усавршавања, спровођење саветодавног рада с ученицима, прилагођавање новим педагошким ситуацијама, планирање и програмирање рада школе. Резултати једног истраживања обављеног у Србији показују да студенти сматрају да студије педагогије развијају компетенције за обављање будућег позива, подстичу развој критичког, креативног и флексибилног мишљења, као и истрајност, савесност, иницијативност итд. (Maksimović, Petrović i Osmanović, 2015). С друге стране, један број истраживања (Ledić i sar., 2013; Spasenović i Hebib, 2014; Vrcelj, 2000; Vrcelj, Klapan i Kušić, 2009; Vrcelj i Mušanović, 2013) показује да педагози немају потребне компетенције, па је стога потребно редизајнирати студијске програме ради њиховог оспособљавања за рад у сложеним условима. Имајући у виду и резултате досадашњих истраживања и чињеницу да су компетенције развијајући конструкт као и курикулум,

даља континуирана истраживања компетенција (између осталог, и из перспективе студената) потребна су и важна, јер могу послужити као концептуални оквир мењања и развијања програма студија.

Методологија истраживања

Полазећи од значаја који у савременим условима сложеног професионалног деловања педагога имају различита знања, вештине и способности, овим истраживањем смо настојали да сагледамо перспективу студената, будућих педагога, о томе колико су студије педагогије допринеле стицању компетенција потребних за будући рад у различитим васпитно-образовним институцијама. Циљ истраживања је био да се утврди како студенти педагогије из Србије и Хрватске процењују допринос студија педагогије развијању компетенција потребних за будуће професионално деловање, као и да ли у том погледу постоје разлике међу студентима из ове две земље. Такође, намера нам је била да испитамо да ли се ставови студената о стеченим професионалним компетенцијама разликују с обзиром на њихове преференције у погледу будућег радног места.

Истраживањем је обухваћено 79 студената педагогије у Републици Србији са три универзитета (универзитети у Београду, Нишу и Новом Саду) и 80 студената педагогије из Републике Хрватске са четири универзитета (универзитети у Загребу, Ријеци, Осијеку и Задру). С обзиром на чињеницу да се структура студија педагогије на факултетима у Србији и Хрватској разликује по томе што су основне и мастер студије у Хрватској организоване по моделу 3+2, а у Србији по моделу 4+1, узорком истраживања обухваћени су студенти четврте године основних студија педагогије у Србији и прве године мастер студија педагогије у Хрватској, тако да се у оба случаја ради о четвртој по реду години студија.

Инструмент који је припремљен за потребе овог истраживања садржао је скалу ставова путем које су студенти исказивали своје ставове о томе колико су током студија развили различите компетенције. Петостепену скалу процене (од 1 до 5) чиниле су 34 компетенције које су обухватале сва релевантна подручја рада педагога. Листа компетенција је сачињена на основу увида у званична програмска документа обе земље којима се дефинишу области рада и основни послови и задаци стручних сарадника у оквиру њих.

Истраживање је реализовано током летњег семестра школске 2017/18. године. За потребе анализе прикупљених података коришћене су основне статистичке мере и поступци – проценти и фреквенције, аритметичка средина и стандардна девијација, а за утврђивање значајности добијених разлика *t-test* и једнофакторска анализа варијансе (ANOVA).

Приказ и анализа резултата истраживања

Профил педагога се кроз историју мењао и развијао, али ни данас не постоји потпуна сагласност о природи професије педагог, то јест, о његовој професионалној улози (Skubic Ermenc, Vujisić Živković, & Spasenović, 2015). Пошто је реч о широко

профилисаној професији, која подразумева обављање различитих послова у области образовања, у складу с тим намеће се потреба да иницијално образовање педагога буде широко засновано и да омогући стицање разноврсних компетенција. У тексту који следи прво ће бити приказани налази истраживања који се тичу ставова студената из Србије и Хрватске о професионалним компетенцијама које су стекли током студија, а затим и они који се односе на разлике у ставовима с обзиром на преференције студената у погледу будућег радног места.

Дојринос студија педагогије развоју професионалних компетенција. Приликом испитивања процене студената из Србије и Хрватске о томе колико су студије педагогије допринеле развоју њихових компетенција потребних за будући професионални рад, треба имати у виду да су студије педагогије различито конципиране у Републици Хрватској и Републици Србији, али и да у садржају студијских програма постоје знатне сличности, што се може објаснити чињеницом да се структура и садржај студијских програма педагогије у европским земљама све више усаглашавају и унификују као резултат деловања различитих детерминаната, међу којима се може истаћи потреба да се обезбеди друштвена и професионална релевантност и аутономија у односу на друге науке и развој сопственог вишедисциплинарног подручја (Vujisić Živković, 2014). Управо сличност у садржају студијских програма представља важну полазну основу самог истраживања и тумачења његових налаза.

Подаци добијени о томе да ли су студије педагогије омогућиле студентима да овладају знањима и вештинама у области педагошке теорије и праксе дати су у табели која следи, најпре за цео узорак, а затим и посебно за студенте из Србије и Хрватске.

Табела 1

Ставови студената педагогије из Србије и Хрватске о дојриносу студија педагогије развоју професионалних компетенција

		Студенти из Србије		Студенти из Хрватске		P	Сви испитаници	
		M	SD	M	SD		M	SD
k1	Познавање делокруга рада и опсег послова педагога у различитим подручјима васпитно-образовне праксе	3,72	0,92	3,59	0,95	0,368	3,65	0,93
k2	Познавање структуре васпитно-образовног система на националном и међународном нивоу	3,08	0,93	3,61	0,92	0,000	3,35	0,96
k3	Познавање националног законодавства везаног за подручје васпитања и образовања	2,80	0,91	3,25	0,89	0,002	3,03	0,93
k4	Познавати педагошку терминологију	4,19	0,74	4,35	0,62	0,131	4,27	0,68
k5	Познавање историјског и савременог развоја теорије васпитања и образовања	3,89	0,95	3,72	1,05	0,302	3,80	1,00
k6	Познавање методологије педагошких истраживања	4,01	0,88	3,61	1,10	0,012	3,81	1,02
k7	Оспособљеност за спровођење истраживања с циљем унапређивања васпитно-образовне праксе	3,59	1,14	3,25	1,07	0,051	3,42	1,12

		Студенти из Србије		Студенти из Хрватске		P	Сви испитаници	
		M	SD	M	SD		M	SD
к8	Оспособљеност за конципирање и презентовање резултата својих и других истраживања стручној и широј јавности	3,20	1,28	3,13	1,11	0,692	3,16	1,20
к9	Познавање и критичко промишљање различитих образовних политика на националном и међународном нивоу	3,19	1,08	3,50	0,91	0,052	3,35	1,01
к10	Познавање модела и стратегија васпитно-образовног рада примерених узрасним и индивидуалним потребама субјеката	3,41	0,97	3,54	0,84	0,358	3,47	0,91
к11	Оспособљеност за креирање и развој васпитно-образовних програма	2,77	1,07	2,90	1,13	0,471	2,84	1,10
к12	Оспособљеност за креирање и реализацију слободних активности ученика у школи и изван ње	3,30	1,09	3,16	1,10	0,416	3,23	1,09
к13	Оспособљеност за праћење и примену иновација у подручју васпитања и образовања	3,39	0,99	3,19	1,05	0,215	3,29	1,02
к14	Оспособљеност за употребу информационо-комуникационе технологије у васпитно-образовним активностима	3,67	1,16	3,60	1,09	0,692	3,64	1,12
к15	Оспособљеност за самовредновање и вредновање рада свих субјеката васпитно-образовног процеса	3,43	0,98	3,81	0,90	0,012	3,62	0,96
к16	Оспособљеност за вођење педагошке документације	2,81	1,09	2,96	1,06	0,372	2,89	1,07
к17	Оспособљеност за примену стечених педагошких знања и вештина у решавању конкретних стручних проблема	3,13	0,99	3,14	1,05	0,946	3,13	1,02
к18	Оспособљеност за интердисциплинарни приступ у раду	3,25	0,98	3,45	0,99	0,210	3,35	0,99
к19	Оспособљеност за осмишљавање и спровођење пројеката за унапређивање васпитно-образовне праксе	3,25	0,90	3,13	1,06	0,412	3,19	0,98
к20	Оспособљеност за креирање позитивне педагошке климе у васпитно-образовној установи	3,66	0,96	3,81	0,96	0,311	3,74	0,96
к21	Оспособљеност за промовисање мултикултуралних, интеркултуралних и демократских вредности у васпитању и образовању	3,72	1,07	3,99	0,95	0,100	3,86	1,02
к22	Оспособљеност за подстицање свих субјеката васпитно-образовног рада на креативност и иновативност	3,72	0,96	3,71	1,01	0,954	3,72	0,98
к23	Оспособљеност за педагошко саветовање	3,23	1,17	3,06	1,17	0,377	3,15	1,17

		Студенти из Србије		Студенти из Хрватске		P	Сви испитаници	
		M	SD	M	SD		M	SD
k24	Оспособљеност за спровођење професионалне оријентације и усмеравање ученика	2,91	1,12	2,62	1,10	0,102	2,77	1,12
k25	Оспособљеност за вођење и развој каријере наставника и/или одраслих ученика	2,65	1,05	2,59	1,09	0,732	2,62	1,07
k26	Оспособљеност за сарадњу с ученицима	3,71	0,99	3,70	1,01	0,956	3,70	1,00
k27	Оспособљеност за сарадњу с васпитачима, учитељима и наставницима	3,66	1,04	3,68	0,98	0,875	3,67	1,01
k28	Оспособљеност за сарадњу са стручним сарадницима других профила	3,46	1,13	3,48	1,03	0,911	3,47	1,08
k29	Оспособљеност за сарадњу с родитељима	3,51	1,05	3,45	1,10	0,742	3,48	1,07
k30	Оспособљеност за сарадњу с директором у процесу управљања васпитно-образовном установом	3,08	1,07	3,11	1,08	0,831	3,09	1,07
k31	Оспособљеност за сарадњу с друштвеном заједницом и друштвеним окружењем (локална заједница, организације цивилног друштва, медији и др.)	2,97	1,05	3,19	1,06	0,205	3,08	1,06
k32	Оспособљеност за идентификацију проблема чије решавање премашује компетенције педагога и захтева упућивање на одговарајуће институције/установе или стручњаке	2,99	1,04	3,05	0,97	0,694	3,02	1,01
k33	Оспособљеност за планирање личног професионалног развоја и усавршавања / целоживотно учење	3,51	1,01	3,47	1,04	0,816	3,49	1,02
k34	Оспособљеност за примену комуникацијских вештина	3,92	0,93	3,84	0,96	0,565	3,88	0,94

Напомена: спроведен је *t*-*тест* великих независних узорака

Резултати који су добијени на укупном узорку показују да су студије педагогије у највећој мери допринеле познавању педагошке терминологије ($4,27 \pm 0,68$), оспособљености за примену комуникацијских вештина ($3,88 \pm 0,94$), оспособљености за промовисање мултикултуралних, интеркултуралних и демократских вредности ($3,86 \pm 1,02$), познавању методологије педагошких истраживања ($3,81 \pm 1,02$), као и историјског и савременог развоја теорије васпитања и образовања ($3,80 \pm 1,00$), а у најмањој мери оспособљености за вођење и развој каријере наставника и/или ученика ($2,62 \pm 1,07$), професионалну оријентацију и усмеравање ученика ($2,77 \pm 1,12$), креирање и развој васпитно-образовних програма ($2,84 \pm 1,10$), вођење педагошке документације ($2,89 \pm 1,07$) итд. Када се упореде резултати добијени у подзорцима, уочава се слична дистрибуција одговора. Студенти из обе земље сматрају да су студије највише допринеле познавању педагошке терминологије, развоју и примени комуникацијских вештина, а понајмање оспособљености за вођење и развој каријере

наставника и/или ученика, стицању и развијању знања и вештина потребних за креирање курикулума, оспособљености за вођење педагошке документације итд.

Даље, студенти сматрају да их студије педагогије у приличној мери оспособљавају за креирање позитивне педагошке климе, сарадњу с ученицима, родитељима и наставницима, као и за познавање делокруга рада и опсега послова педагога у различитим подручјима васпитно-образовне праксе. Када је реч о компетенцијама као што су познавање модела и стратегија васпитно-образовног рада примереног узрачним и индивидуалним потребама субјеката, оспособљеност за праћење и примену иновација у области васпитања и образовања и креирање и реализацију слободних активности ученика у школи и изван ње, доминирају одговори студената који упућују на делимичну или недовољну припремљеност и оспособљеност.

Мада студенти из Србије и Хрватске веома слично процењују допринос студија развијању различитих компетенција, *t-testom* за велике независне узорке испитали смо да ли међу њима постоје разлике у оцени развијености појединих компетенција. Уочене су статистички значајне разлике за шест компетенција. Наиме, студенти из Хрватске, у поређењу са студентима из Србије, у већој мери сматрају да студије доприносе развоју следећих компетенција: познавање структуре васпитно-образовног система на националном и међународном нивоу (3,61 vs. 3,08), познавање националног законодавства у области образовања и васпитања (3,25 vs. 2,80), познавање и критичко промишљање о различитим образовним политикама на националном и међународном нивоу (3,50 vs. 3,19) и оспособљеност за самовредновање и вредновање рада свих субјеката васпитно-образовног процеса (3,81 vs. 3,43). У поређењу са студентима из Хрватске, студенти из Србије сматрају да су боље припремљени у домену познавања методологије педагошких истраживања (4,01 vs. 3,61) и спровођења истраживања с циљем унапређивања васпитно-образовне праксе (3,59 vs. 3,25).

Уопште гледано, одговори испитаника имплицирају да су теоријски садржаји веома заступљени у студијским програмима, јер компетенције које се темеље на познавању педагошке теорије заузимају важно место у њиховим проценама. Значајну педагошку импликацију имају налази који указују на то да студенти нису довољно оспособљени за поједине веома важне области свог рада, као што су програмирање васпитно-образовног процеса, пружање одређене врсте подршке наставницима у унапређивању њиховог рада (вођење и развој каријере наставника/васпитача), познавање законодавне основе у области образовања (што представља значајну основу различитих сегмената њиховог рада) итд., а које припадају базичним сегментима рада педагога у различитим васпитно-образовним институцијама. Такође, веома значајан резултат тиче се њихове процене да нису довољно оспособљени да препознају проблеме који су изван домена њихових компетенција (и делокруга рада педагога) и захтевају укључивање других релевантних стручњака и институција. Овај налаз је битан с аспекта превенције различитих проблема који се јављају у васпитно-образовном процесу и захтевају вишедимензионалан приступ у њиховом решавању (Šaljić, 2017).

Компетенције педагога за обављање саветодавног рада са различитим актерима школског живота сматрају се важним и с аспекта теорије и праксе (видети Ledić i sar., 2013), међутим, један број испитаника сматра да су их студије у малој мери (или

недовољно) оспособиле за саветодавни рад (27,9% испитаника из Србије и 29,1% из Хрватске), док око 40% и једних и других студената сматра да су у знатној мери стекли ове компетенције. Такође, 34,2% из Србије и 45,5% студената из Хрватске сматра да им студије нису омогућиле да развију компетенције потребне за спровођење професионалне оријентације ученика. Треба нагласити да и ове компетенције спадају у домен саветодавног рада који припада области сарадње с ученицима, за коју је нешто више од половине испитаних студената навело да су добро припремљени током студија (55,8% студената из Србије и 60% из Хрватске се изјаснило да су им студије у великој мери или потпуно омогућиле да развију компетенције потребне за остваривање сарадње с ученицима). Одговори студената намећу потребу даљих истраживања у циљу редефинисања и редизајнирања постојећих програма који ће их у већој мери оспособљавати за саветодавни рад, који заузима све значајније место у области рада педагога са ученицима, као и у целокупној васпитно-образовној пракси.

Осим оспособљености за сарадњу са ученицима, сарадња са васпитачима, учитељима, наставницима и родитељима је релативно добро процењена будући да између 50% и 60% студената из обе земље сматра да су у великој мери током студија стекли знања потребна за овај домен њиховог деловања. Нешто је другачија ситуација када је у питању оспособљеност за сарадњу са директорима школа, јер 68,4% студената из Србије и 60,1% из Хрватске процењују да су током студија делимично или у мањој мери стекли компетенције за ову врсту сарадње. Слична је ситуација и када је у питању сарадња са субјектима друштвене средине (организацијама цивилног друштва, невладиним организацијама, здравственим и другим релевантним институцијама, медијима итд.), за коју 70,8% испитаника из Србије и 62,6% из Хрватске сматра да су делимично или недовољно оспособљени.

Сарадња са кључним актерима школског рада представља једно од најважнијих подручја рада педагога. Сарадња се може посматрати као претпоставка и показатељ успешног професионалног деловања и педагога и других значајних актера школског рада (Hebib, 2009), те је веома значајна процена студената да ли су (адекватно) оспособљени за остваривање сарадничких односа. Добијени резултати показују да је потребно код будућих педагога интензивније развијати компетенције везане за остваривање сарадничких односа са другим учесницима школског рада. Треба имати на уму да друштвена заједница представља значајан извор стручне и техничке подршке васпитно-образовном раду школе (Hebib, 2009), а у остваривању сарадње са друштвеним чиниоцима педагог као стручни сарадник има важну улогу.

Међу компетенцијама за које студенти наводе да су их делимично или у недовољној мери развили током студија, истакли бисмо спремност за примену стечених педагошких знања и вештина у решавању конкретних стручних проблема (чак 60% студената из обе земље сматра да су делимично или у малој мери стекли ове компетенције), оспособљеност за примену и праћење иновација у васпитном и образовном раду (за делимичну или у мањој мери оспособљеност изјаснило се 54,4% студената из Србије и 60,8% из Хрватске), познавање модела и стратегија васпитно-образовног рада примереног узрасним и индивидуалним потребама ученика (око половине испитаника сматра да су делимично или у малој мери спремни за ову врсту деловања у својој будућој професионалној пракси). Ови одговори студената

имплицирају потребу веће заступљености праксе у студијским програмима и припреме за практичну примену стечених знања, вештина и способности, с тим што не треба претендовати нити очекивати потпуну оспособљеност за праксу, која је посебно динамичан и сложен реалитет.

У прилог закључцима овог истраживања који указују на потребу за већом заступљеношћу праксе и практичних активности у студијском програму говоре и резултати истраживања обављеног са студентима педагогије универзитета у Београду и Љубљани који су показали да преко 90% студената сматра да пракса треба да буде више заступљена током основних студија (Vujisić Živković, Đević i Stančić, 2014).

Као још један значајан налаз овог истраживања треба поменути да се око половине испитаника не осећа довољно оспособљено за планирање личног професионалног развоја и усавршавања. Припремање студената за континуирани професионални развој и усавршавање веома је значајно из неколико разлога, међу којима се могу издвојити следећи: комплексност саме професије и компетенција које она захтева, потреба да се компетенције развијају у реалном контексту (кроз праксу) и чињеница да иницијално образовање не може да обезбеди развој свих знања, вештина и способности потребних за деловање у пракси која се стално мења и развија (Radulović, 2013). Може се сматрати да спремност педагога за стално професионално усавршавање представља претпоставку његове оспособљености за различите аспекте и области рада, те због тога развоју ове компетенције треба посветити више пажње.

Такође, студенти, посебно из Србије (48,1%), сматрају да су делимично или у малој мери припремљени за самовредновање и вредновање рада различитих субјеката васпитно-образовног процеса. Осим тога, 39,3% из Србије и 36,3% студената из Хрватске сматра да су слабо оспособљени за вођење педагошке документације, која не представља само издвојену групу послова педагога, него је и значајан сегмент процеса програмирања и евалуације школског рада. Израда и вођење педагошке документације често је праћена негативном конотацијом и синтагмом "административни послови" чиме јој се умањује вредност (Jurić, 2004), што може бити један од разлога што су у садржајима студијских предмета ови проблеми мање заступљени, те су због тога и студенти мање припремљени за ову област рада.

Евалуација школског рада, као једна од кључних фаза васпитног и образовног рада и као процес континуираног праћења и вредновања различитих аспеката функционисања школских и других васпитно-образовних институција и ефеката који се остварују, представља нужан услов унапређивања квалитета васпитања и образовања (Spasenović, 2013). С обзиром на чињеницу да је евалуација важна област рада педагога (као и вођење педагошке документације), за педагоге је значајно да познају и разумеју теоријска сазнања о функцији и природи школске (само)евалуације, али и да су оспособљени за разраду и примену различитих метода, техника и поступака евалуације школског рада.

Утицај преференција будуће мести рада на процену доприноса студија педагогије развоју професионалних компетенција. Полазећи од тога да на ставове студената о томе да ли су током студија развили потребне компетенције за рад може утицати њихова жеља да се запосле у одређеном типу васпитно-образовних институција,

испитано је да ли постоје разлике у студентским проценама појединих компетенција с обзиром на овај критеријум.

Почетна претпоставка била је да ће студенти, који имају различите преференције у погледу будућег места запослења, различито перципирати развијеност појединих професионалних компетенција. Разлике су тестиране једнофакторском анализом варијансе (ANOVA) на укупном узорку, али и на субзорцима. На укупном узорку разлике се нису показале као статистички значајне. Према томе, независно од тога да ли би желели да раде у школама, вртићима, установама социјалне заштите, стручним организацијама или невладином сектору, студенти слично процењују допринос студија развијању одређених знања, вештина и способности. Следећи истраживачки корак односио се на утврђивање да ли међу студентима из Србије и Хрватске, који имају различите жеље у погледу места запослења, постоје разлике у оцени доприноса студија развијању њихових професионалних компетенција.

Што се тиче студената из Србије, ставови према доприносу студија развоју професионалних компетенција нису значајно условљени њиховим опредељењима у погледу преферираног будућег професионалног ангажмана. Резултати су показали статистички значајне разлике само у оцени оспособљености за интердисциплинарни приступ раду ($p < 0,01$). Накнадним Post Hoc (Tukey test) тестом установљено је да они испитаници који преферирају рад у националним институцијама у области образовања са највишом оценом оцењују спремност за интердисциплинарност у раду ($4,20 \pm 0,84$), док они који желе да раде у васпитним домовима, ученичком дому, центру за социјални рад, невладиним организацијама, спортским удружењима сматрају да им факултет није у већој мери омогућио развој ове компетенције ($2,96 \pm 1,07$).

Добијени резултати показују да се ни студенти из Хрватске не разликују битно у оцени развијености компетенција с обзиром на жељено будуће радно место. Једино постоји значајна разлика у оцени компетенција које се тичу познавања педагошке терминологије ($p < 0,05$). Tukey test вишеструких поређења показује да ову компетенцију различито оцењују они студенти који желе да раде у вртићу, основној школи, средњој школи, установи за образовање одраслих ($4,18 \pm 0,62$) и они који желе да раде у васпитним домовима, ученичком дому, центру за социјални рад, невладиним организацијама, спортским удружењима ($4,71 \pm 0,47$), што сугерише да жеља за будућим радним местом утиче на процену развијености ове компетенције.

Закључак

Многи аутори сагласни су да је компетенција сложен концепт подложен различитим тумачењима. Важност развијања стручних компетенција у процесу образовања одређена је социоекономским и социокултурним променама које се јављају у земљама у којима је истраживање проведено, чиме се умногоме актуализује питање стандардизације која се уводи у компетенцијски приступ у образовању. Обе земље су реорганизовале студије према болоњском процесу и тиме прихватиле развој нових образовних исхода утемељених на компетенцијама. Из одговора студената се може закључити да студије јесу усмерене ка развијању и формирању професионалних компетенција, али је потребно даље унапређивање студијских програма

у правцу развоја оних компетенција за које студенти процењују да су у малој, односно недовољној мери успели да развију током студија. Практично учење се показало неуралгичном тачком студија у обе земље, а оно омогућава студентима да успостављају везу између теорије и праксе и у складу с тим развију сталну потребу унапређивања својих знања и вештина, као и саме праксе. Иако пракса није статична, сусрети са праксом студентима пружају прилику да стичу искуство о томе како користити теоријска знања стечена током студија у пракси, а истовремено им омогућавају да искористе богато искуство практичара како би развијали своје професионалне компетенције. Остваривање тих важних веза намеће потребу флексибилније и ка пракси отвореније организације програма студија. Јер, уколико студенти сведоче да познају педагошку теорију, али да им недостају практична знања, у перспективи треба размишљати о односу превасходно теоријски усмерених предмета и стручно-апликативних који би студенте припремали за будући практичан рад, односно о већој заступљености ових других у програму студија. С обзиром на актуелне друштвене промене и дешавања, као један од изазова јавља се потреба за развијањем и унапређивањем студијског програма у циљу развоја потребних компетенција за ангажовање педагога у остваривању инклузивног образовања, превенције насиља и других облика ризичног понашања деце и младих (ученика), организовању слободног времена деце и младих, унапређивању улоге ваннаставних активности у остваривању васпитно-образовног рада школе итд.

С друге стране, имајући у виду да се педагошко деловање не може свести на пуко занатско умеће, не треба отићи у другу крајност, те прихватити став да педагошка знања треба и могу да буду директно применљива у пракси (Skubić Ermenc, Vujisić Živković, & Spasenović, 2015). У том смислу ни студијски програм не треба, а није ни могуће конципирати тако да буде усмерен на савладавање одређеног корпуса знања и вештина који ће бити релевантан 'увек и свуда' (Pavlović Breneselović, 2014).

Према томе, у сагледавању улоге студија у развијању професионалних компетенција педагога, важно је напоменути да на компетенције треба гледати као на развојни концепт, што упућује да се током студија не могу у потпуности развити одређене компетенције и да се оне даље развијају у конкретном и динамичном контексту и под утицајем искуства и знања која се стичу деловањем у пракси и континуираним стручним усавршавањем. Заправо, компетентност појединца захтева способност комбиновања „различитих аспеката знања и умења као одговор на ситуације и изазове у датом контексту у складу са основним вредносним полазиштима“ (Pavlović Breneselović, 2014: 8). Имајући у виду да је васпитно-образовна пракса променљива и контекстуално обојена, за педагоге је важно да основу за проактивно професионално деловање стичу током иницијалног образовања.

На крају, иако су резултати овог истраживања потврдили налазе других истраживања да студенти имају потребу за већом заступљеношћу практичних знања и праксе током студија, не смемо занемарити чињеницу да обављено истраживање има одређених слабости и ограничења. Пре свега, у обе земље узорак су чинили студенти који имају још једну годину студија пред собом (у Србији једну годину мастер студија, а у Хрватској другу годину мастер студија), па тако и прилику да даље развијају своје компетенције кроз предмете који су апликативнијег карактера.

То значи да студенти обухваћени истраживањем нису завршили своје студије, те немају комплетан увид и не могу да дају коначну процену о доприносу студија развоју њихових компетенција. Поред тога, за одређена радна места и у Србији и у Хрватској није потребан мастер ниво, тако да се у подузорку студената из Србије налазе и они који су у фази завршетка иницијалног образовања, док другима предстоје и мастер студије као још један циклус иницијалног образовања. Услед тога, може се сматрати да су испитаници обухваћени овим истраживањем из различите перспективе и са различитих позиција процењивали допринос студија педагогије развоју компетенција за будућу професију. Међутим, и поред наведених могућих разлога за различито сагледавање улоге студија у развоју компетенција, може се закључити да без обзира на то што се налазе на различитим нивоима студија и са различитим виђењима свог будућег професионалног деловања, студенти и четврте године основних студија у Србији и студенти прве године мастер студија у Хрватској слично процењују допринос студија развоју њихових професионалних компетенција.

Литература

- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kommenović, B., Lažetić, P. i Vukasović, M. (2010). *Nacionalni okvir kvalifikacija*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRdus (123456789/4506)
- Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). *Profesionalne kompetencije budućih pedagoga*. Preuzeto sa <https://www.scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-7337/2015/2217-73371501050M.pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57-69.
- Pitić, G., Šećibović R. i Maksimović, I. (2008). *Razvoj novog kurikuluma u visokom obrazovanju u Srbiji i formiranje fleksibilnih profila za tržište rada*. Preuzeto sa <http://www.fefa.edu.rs/files/pdf/studies/sveska06RazvojNovogKurikulumaUVisokomObrazovanjuUSrbijiIFormiranjeFleksibilnihProfilaZaTrzisteRada.pdf>
- Radulović, L. (2013). Različite koncepcije kontinuiranog obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika – izazovi za pedagoge. U D. Pavlović Breneselović i Ž. Krnjaja (ur.), *Januarski susreti pedagoga/ Nacionalni naučni skup: Pedagog između teorije i prakse*, Zbornik radova (str. 149-156). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Spasenović, V. i Hebib, E. (2014): Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 2-7). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

- Skubic Ermenc, K., Živković Vujisić, N., & Spasenović, V. (2015). Theory, Practice and Competences in the Study of Pedagogy – Views of Ljubljana and Belgrade University Teachers. *CEPS Journal*, 5(2), 35-55.
- Šaljić, Z. (2017). *Prevenција antisocijalnog ponašanja dece i mladih – Šta i kako raditi u školi?* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Tuning General Brochure (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process*. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf
- Turk, M. i Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 187-199.
- Vujisić Živković, N. (2014). Konceptualizacija studija pedagogije. U V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.), *Kvalitet univerzitetskog obrazovanja – viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 9-15). Ljubljana: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vujisić Živković, N., Đević, R. i Stančić, M. (2014). Procena studenata vezana za strukturu i sadržaj studijskog programa, U V. Spasenović i K. Skubic Ermenc (ur.), *Kvalitet univerzitetskog obrazovanja – viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 45-61). Ljubljana: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vrcelj, S. (2000). Škola i obrazovna tehnologija. U V. Rosić (ur.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*, Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Međunarodni znanstveni kolokvij, (str. 263-281). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Vrcelj, S., Klapan, A. i Kušić, S. (2009). Homo Zappiensi – kreatori nove škole. U N. Potkonjak (ur.), *Buduća škola – Škola budućnosti, 2. deo* (str. 751-763). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2013). Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha. *JADR*, 4(2), 681-694.

Примљено: 15.10.2019.

Коригована верзија примљена: 18.12.2019.

Прихваћено за штампу: 03.01.2020.

The attitudes of pedagogy students in Croatia and Serbia about the contribution of their studies to the development of competences for their future professional practice

Zorica Šaljić

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

Sofija Vrcelj

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Abstract *One of the significant changes in the field of education is the fact that education is increasingly based on outcomes, as well as the adoption of an approach to education oriented towards the development of competences, which implies that in the education process certain knowledge, skills and abilities are acquired, which are then transferred, used and further developed through professional practice. In view of the importance that competences have for future professional practice, the paper presents the results of a study examining the attitudes of pedagogy students in Croatia and Serbia about the contribution of their studies to the development of their professional competences. The sample of the study consisted of 159 pedagogy students, and the findings suggest that students in both countries are relatively satisfied with the competences they have acquired in terms of mastering pedagogical terminology, developing the ability to apply communication skills and the ability to promote multicultural, intercultural and democratic values, acquiring knowledge of the methodology of pedagogical research, and knowledge of the historical and contemporary development of education theory. Students report that over the course of their studies the competences they have acquired the least are those relating to practical work. Since this segment of education ought to be a very important element of the study program, the obtained results suggest the need for a more flexible organization of the program which would be more open to practice, meaning, among other things, that in future an increase in the number of applied courses aimed at preparing students for their future professional practice should be considered. When contemplating the role of studies in the development of professional competences, we should bear in mind that competences are a developmental concept, suggesting that students over the course of their studies acquire the foundations of competences and are prepared for their further development and expansion within a certain contextual framework.*

Keywords: *competences of pedagogists for professional practice, higher education, pedagogy students, study program.*

Отношение студентов педагогики в Хорватии и Сербии к вкладу обучения в развитие компетенций для будущей профессиональной работы

Зорица Шалич

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

Софија Врцелъ

Кафедра педагогики, Философский факультет, Университет в Риеке, Хорватия

Резюме *Значительные изменения в области образования включают растущее восприятие образования, основанного на результатах, а также компетентностно-ориентированное образование, которое подразумевает, что определенные знания, навыки и умения передаются в процессе обучения, а используются и развиваются в процессе работы. Принимая во внимание важность компетенций для будущей профессиональной деятельности, в статье представлены результаты исследования отношения студентов педагогики в Республике Хорватии и Республике Сербии к вкладу обучения в развитие их профессиональных компетенций. В опросе приняли участие 159 студентов педагогики. Результаты показывают, что студенты из обеих стран относительно удовлетворены приобретенными компетенциями в отношении знаний педагогической терминологии, применения коммуникационных умений, способностей для промоции мультикультурных, межкультурных и демократических ценностей, знания методологии педагогических исследований, а также исторического и современного развития теории воспитания и образования. Анкетированные студенты считают, что во время учебы в наименьшей степени они приобрели компетенции, необходимые для практических действий. Учитывая, что этот сегмент образования должен быть очень важным элементом учебной программы, полученные результаты указывают на необходимость более гибкой и более открытой к практике организации учебной программы, а в будущем следует рассмотреть возможность более широкого изучения профессионально-прикладных предметов, которые подготавливают студентов к будущей практической работе. Исходя из роли обучения в развитии профессиональных компетенций, следует иметь в виду, что компетенции являются концепцией развития, указывающей на то, что студенты приобретают основы компетенций во время обучения и готовятся к дальнейшему развитию и повышению квалификации в конкретной контекстуальной среде.*

Ключевые слова: *компетенции педагогов для профессиональной деятельности, высшее образование, студенты педагогики, учебная программа.*

Е-учење у високошколском образовању из перспективе критичке педагогије Паула Фреиреа

Лука Николић¹

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

Апстракт Експанзија дигиталних технологија која је свејачија у савременом образовном контексту указује на неопходност анализе различитих појмова који су уско повезани с њиховом имплементацијом у високо школство, као и на проблематизацију њихове употребе из полазишта различитих педагошких концепција. Један од најраспрострањенијих видова употребе дигиталних технологија представља е-учење које све више налази своје место у високошколском образовању. Имајући у виду чињеницу да се појмови е-учења и учења на даљину веома често користе као синоними, у овом раду се пре свега врши њихово разграничење. Стављањем фокуса на е-учење, анализира се његова распрострањеност и употреба у савременом високошколском образовању, два основна модела е-учења (синхрони и асинхрони), као и Мудл (Moodle) и Блекборд (Blackboard), најраспрострањеније платформе за е-учење које се користе у високошколској настави. Поред приказа неких основних елемената е-учења неопходних за његово разумевање, фокус је стављен и на анализу е-учења у контексту карактеристичних елемената критичке педагогије Паула Фреиреа два концепта образовања, поличности и дијалога.

Кључне речи: дигиталне технологије, е-учење, високошколско образовање, критичка педагогија.

Увод

Несумњиво је да је крај XX, а нарочито почетак XXI века донео велике промене у погледу експанзије употребе дигиталних технологија у различитим друштвеним сферама. Поред употребе у економској, политичкој и културној сфери, дигиталне технологије продиру у образовни систем у целиности, између осталог, у великом обиму и у високошколско образовање и високошколску наставу. Једна од импликација ових промена укључује и различита научна истраживања о употреби дигиталних технологија у образовању, при чему је неопходно појмовно-терминолошко одређење различитих елемената који се односе на њихову употребу у образовању. У првом реду, реч

¹ lukanikolic141993@gmail.com

је о неопходности утврђивања разлике између учења на даљину (distance learning) и е-учења (e-learning) с обзиром на распрострањеност њихове употребе у контексту високошколског образовања. Након одређивања разлика у појмовима фокусираћемо се само на употребу е-учења у праксама на високошколским установама, претежно универзитетима, кроз анализу два основна типа електронског учења, синхроног и асинхроног (Hrastinski, 2008; Granda, Nuño, Suárez, & García, 2013) и различитим системима за учење који се користе у оквиру е-учења на нивоу високошколског образовања. Поред представљања типова е-учења и њихове улоге у високом школству, овај сложени вид учења анализираћемо из перспективе критичке педагогије бразилског филозофа и педагога Паула Фреиреа. Узимајући у обзир неке од полазних основа његове педагогије, као што су политичност, дијалошки приступ, као и два концепта образовања о којима говори – банкарски и проблемски или еманципаторски (Freire, 2018), покушаћемо да одредимо како би се из поставки Фреиреове педагогије могао проблематизовати концепт е-учења, које су његове мане и предности, као и да ли постоји простор за његово унапређивање у складу с полазиштима критичке педагогије.

Учење на даљину и е-учење – неосновани синоними

Појава и употреба дигиталних технологија у образовној сфери утицала је и на редефинисање и погрешно тумачење одређених појмова. То постоји и при дефинисању појмова е-учење и учење на даљину. Кулето и Дедић (2014) потврђују овакво схватање и тумаче да се: „образовање на даљину најчешће повезује с напретком у информационим технологијама, који је омогућио да наставни процес напусти оквире традиционалне учионице и постане доступан ученицима у њиховим домовима” (Kuleto i Dedić, 2014: 84). Такође наилазимо на схватања да креатори образовних политика, наставници и истраживачи који су укључени у рад установа на високошколском нивоу наизменично користе појмове е-учења и учења на даљину као синониме (Guri-Rosenblit, 2009). У дефинисању појма учења на даљину ипак можемо уочити разлике у односу на е-учење. Пре свега, учење на даљину датира још из XIX века, када је у Бостону 1873. године основано удружење волонтера које је имало за циљ да путем поште испоручује наставне материјале за жене које нису имале прилику да долазе у школу (Kuleto i Dedić, 2014). Такође у XIX веку, универзитети у Европи мењају један део своје праксе и уместо образовања у оквиру факултета организују поучавање на даљину. Уместо да студенте са различитих локација окупљају на једном месту да би их поучавали, сматрали су да је неопходно направити искорак ка ученицима и „приближити” им наставу (Guri-Rosenblit, 2009). Ова два историјска примера довољна су нам да закључимо које су неке од главних одлика поучавања на даљину – чињеница да су наставници и ученици физички одвојени једни од других (Guri-Rosenblit, 2009) и чињеница да се улажу напори да се омогући образовање ученицима који нису у могућности да буду на месту одржавања наставе (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

Појам е-учења такође наилази на различита тумачења у оквиру савремене литературе на основу које можемо закључити да е-учење подразумева употребу средстава информационих технологија, претежно интернета, али и интранета и екстранета у

служби образовања (Arkorful & Abaidoo, 2014; Górska, 2014; Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). Е-учење у сваком случају подразумева облик рада који се може користити за учење и поучавање и који наставници користе да би унапредили своју праксу, а можемо га схватити и као својеврстан покушај да се промени парадигма традиционалне наставе и тежи ка партиципативнијој настави посредством интернета (Górska, 2014). Одређени аутори посебно проблематизују димензију промене односа моћи у процесу стицања знања и, полазећи из угла конструктивистичке парадигме, сматрају да није довољно ограничити дефинисање појма е-учења само кроз одређење да укључује дигиталне технологије, већ да е-учење представља промену доживљаја учења индивидуе и подразумева активност индивидуе у стицању знања и његову активну партиципацију у том процесу (Tavangarian, 2004, према: Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011: 130).

Највећи проблем у разграничавању ова два појма ипак је донео развој дигиталних технологија, поготово због њихове имплементације у оквиру учења на даљину. Како и е-учење и учење на даљину подразумевају коришћење различитих средстава дигиталних технологија и интернета, ова два појма се често схватају синонимно. Иако није оправдано одвојити их у односу на критеријум какав је употреба наведених средстава, физичка одвојеност која је увек присутна у учењу на даљину не мора бити нужно заступљена у е-учењу, већ наставници и ученици могу у самој учионици користити различите платформе и различите дигиталне алатке за учење.

Е-учење у високошколском образовању

Целокупни систем образовања, па самим тим и високошколско образовање, под снажним је утицајем развоја дигиталних технологија, због чега у своју праксу уводи употребу било е-учења било учења на даљину. Тренд који је захватио већину универзитета широм света укључује и чињеницу да различите земље у оквиру своје законске регулативе, претежно закона о високом школству, регулишу употребу ова два вида учења (Górska, 2014). Детерминанта која утиче на имплементацију е-учења односи се на развијеност и богатство саме земље, те се истиче да су тренутни лидери у овој области скандинавске земље (Holmstrom & Pitkanen, 2014), али приметно је да је и у другим, неразвијенијим земљама употреба е-учења у праксама високог школства распрострањена, као и да се у њима спроводе различита емпиријска истраживања која се односе на техничку опремљеност институција, компетенције наставника за употребу дигиталних технологија и различитих платформи које се користе за овај вид учења. (Archibong & Effiom, 2009; Holmstrom & Pitkanen, 2014). Чињеница да државе и поред својих економских проблема инсистирају на примени е-учења у својим високошколским праксама несумњиво нам говори о значају ове врсте учења и о предностима које оно носи. Аркорфул и Абаидо (2014) истичу да је јака страна е-учења флексибилност која се пружа наставницима, ученицима, као и самим високошколским установама у организовању студијског програма (Arkorful & Abaidoo, 2014). Поред тога, количина и диверзитет информација до којих се може доћи уз помоћ ове врсте учења, поготово узимајући у обзир количину информација

на интернету, афирмишу употребу е-учења. Још једна карактеристика овог облика учења јесте могућност развијања дијалога у дигиталном простору.

Готово ниједна критичка или еманципаторска концепција педагогије не може се замислити без аболирања ауторитарне позиције наставника и преконфигурације односа моћи на релацији наставник–ученик.

Критичка педагогија, а посебно Фреиреова теорија велики значај даје развијању дијалога и промени односа на релацији наставник–ученик, а е-учење видимо као један од могућих начина за потенцијално превазилажење ауторитарне позиције наставника и својеврстан пут ка еманципаторском образовању. Кроз различите платформе као што су нпр. Блекборд или Мудл, наставници могу отворати просторе за дискусију и тиме омогућити студентима који имају проблем да отворено дискутују са наставницима у настави на високошколској установи већу активност и партиципацију у сопственом образовању, проширивши тиме и обухват ученика укључених у дијалог. Такође, отвара се простор и за размену идеја међу ученицима у којем може доћи и до развијања сарадње кроз уважавање перспективе других и пораста сензибилитета за различитост (Wagner et al., 2008, према: Arkorful & Abaidoo, 2014). На трагу уважавања личности и индивидуалности које се прожима кроз претходно изнесене предности лежи још једна снага е-учења. Е-учење узима у обзир и индивидуалне разлике у учењу, које несумњиво постоје међу ученицима. Уз адекватно дизајниране курсеве, ученицима је омогућено да се у краћем или дужем временском периоду задрже на неком одређеном сегменту који курс нуди и на тај начин направе себи одређени ритам по коме могу да пролазе кроз садржај курса. Распрострањеност и предности не значе одсуство мана, посебно из перспективе критичке педагогије, али утицај који е-учење има на савремено образовање свакако говори у прилог неопходности подробније анализе врста е-учења и типичних платформи које се користе у контексту високошколског образовања.

Синхроно и асинхроно е-учење

У оквиру различитих теоријских и емпиријских истраживања на тему е-учења наилазимо на основну поделу облика е-учења, синхроно и асинхроно (Holmstrom & Pitkanen, 2014; Hrastinski, 2008; Ogbona, Ebezim, & Obi, 2019), при чему ће нам асинхронни облик бити релевантнији за анализу, пре свега због његове веће распрострањености у образовним праксама у високом школству. Синхронни облик е-учења приближнији је традиционалној настави јер подразумева да наставник и ученик у истом тренутку буду на платформи на којој се учење одвија (Holmstrom & Pitkanen, 2014). Коришћењем овог облика е-учења може се подстицати дијалог у настави, наставници могу да отворе простор за развијање дискусије у реалном времену, чиме се код ученика ствара осећај веће укључености у наставу а „смањује изолованост“ (Hrastinski, 2008: 54). Храстински (2008) такође истиче да се кроз овај облик, за који је карактеристично деловање у истом тренутку / реалном времену (real time), повећава персонална партиципација и ученици могу осетити веће узбуђење за рад, мотивисаност и може водити ка грађењу значења. Такође, овај модел користан је и за наставнике који нису

још сигурни у своју компетентност за коришћење различитих платформи е-учења и прибегавају овом виду е-учења, при чему најчешће користе Скајп (Skype) као одабрану платформу (Eaton, 2010, према: Holmstrom & Pitkanen, 2014).

Асинхроно е-учење најчешће се повезује са коришћењем имејлова, онлајн дискусионих панела и различитих платформи за учење. Оно што је карактеристично за овај облик учења јесте да ученици и наставник не морају бити у истом тренутку на мрежи путем које се настава одвија (Hrastinski, 2008). Овај облик учења омогућава већу флексибилност у погледу планирања времена у коме ће ученици пролазити кроз садржај курса. Наставник у том случају обично поставља различите материјале, задатке на основу којих ће оцењивати студенте и отвара питања за дискусију. Наравно, овај облик е-учења отвара простор и за сарадњу и комуникацију између ученика, и обезбеђује им већи степен слободе у одређивању темпа учења који им одговара. У односу на димензију партиципације, може се рећи да је асинхрони облик е-учења у већој мери усмерен на домен *коинцидентне партиципације* (Hrastinski, 2008: 55), која подразумева да постоји више времена за рефлексiju ученика о сопственом раду, али и пружање ученицима могућност дубоке обраде различитих информације и ставова како других ученика тако и наставника.

Поред дидактичких и сазнајних предности које пружају оба модела е-учења, још једна предност односи се на ефикасност. Комерцијализација високог школства под утицајем неолибералних политичко-економских уређења већине светских земаља усмерена је и на обезбеђивање максималне ефикасности, односно долажења до одређених исхода уз што мање потрошених ресурса. Узимајући у обзир ову чињеницу, није необично што асинхроно е-учење више проналази простор за имплементацију у високошколским праксама баш из перспективе ефикасности. Не само да се смањује потрошња материјалних ресурса, већ се не троши ни људски капитал у виду наставника, који се може употребити за неке друге активности, имајући у виду да не мора увек да буде присутан уколико претходно већ припреми материјал за курс.

Мудл и Блекборд – најраспрострањеније платформе е-учења

Питање избора адекватне платформе за е-учење представља изазов за наставнике у високошколским установама. Изазов је у материјалним и техничким ограничењима на која могу наићи у пракси у установи у којој раде, али и у личним дилемама у смислу поседовања адекватних знања да се одабере платформа која одговара потребама студената, с једне стране, а и коју они знају да користе, с друге стране. Ипак, на тржишту могућих платформи за коришћење у сврху е-учења, нарочито асинхроног е-учења у високом школству, доминирају системи за управљање учењем (Learning management systems) Мудл и Блекборд (Benta, Bologna, & Dzitac, 2014; Peñafiel, Vázquez, & Morá, 2016), уз Сакаи (Sakai) који је у нешто мањој мери заступљен, али који такође проналази своје место код једног дела корисника (Nabi, 2012).

Представљајући скраћеницу за модуларну динамичну средину за учење усмерену на садржаје (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), Мудл је

систем за управљање учењем развијен 2002. године у Аустралији и, према подацима из 2011. године, има око 45 милиона регистрованих корисника у 214 земаља широм света. Идеја која је стајала иза пројекта стварања Мудла била је усмерена на стварање дигиталног окружења које би подстицало ученичку партиципацију (Tabot, Oyibo & Namada, 2013). Овај систем омогућава наставницима да прате активност ученика, оцењују њихов рад, постављају питања за дискусију и различите материјале за учење. С друге стране, ученицима је омогућено да поставе питања наставнику који модерира Мудлом, да дискутују са колегама кроз писање коментара, као и перманентан приступ материјалима за учење (Ibid: 18). Предности које Мудл пружа су релативно ниска цена и могућност куповине једне лиценце за коришћење на различитим уређајима у оквиру целог универзитета. Мудл такође отвара велики број могућности у погледу коришћења различитих алатки у оквиру саме платформе, као и флексибилност у односу на језик који се може користити, где у падајућем менију ученици и наставници могу изабрати језик који ће користити приликом рада на платформи (Tabot, Oyibo & Namada, 2013). Још једна од предности коју истичу Мартинез и Џагантан (2008) јесте снажно присуство техничке подршке широм света, која је резултат великог броја корисника и распрострањености употребе Мудла (Martinez & Jagannathan, 2008). С друге стране, неке од мана које се издвајају јесу чињенице да се неки додатни елементи на платформи наплаћују и када се лиценца уплати, не подразумева да се добију све могућности које Мудл пружа. Такође, приметне су техничке компликације које се односе на жалбе корисника о комплексности коришћења одређених опција, као и неконзистентност у приказивању садржаја и функционисања опција у односу на претраживаче у којима се користе.

Свакако један од лидера у области система за управљање учењем у области високошколског образовања и високошколске наставе (Tabot, Oyibo, & Namada, 2013: 15) јесте Блекборд платформа, развијена колаборацијом ванредног професора на државном универзитету у Аризони, Метјуа Питинског (Mathew Pittinsky) и бизнисмена Мајкла Чејсена (Michael Chasen) 1997. године (Pittinsky, 2003). Блекборд платформа изискује употребу интернета и најчешће се користи у асинхронном облику, као и Мудл, и представља платформу на коју наставници постављају материјале за учење, тестове, различите аудио и визуелне материјале који могу бити од користи ученицима. Предности Блекборда су лак приступ материјалима за учење, као и широк спектар форми у којима се материјали могу окачити на платформу, побољшани механизми оцењивања ученика којима јако брзо могу добити повратну информацију о томе како су ученици урадили неки задатак. Поред ових предности, истичу се и лак начин за праћење ученика, побољшавање комуникације кроз различите динамичне облике рада као што је, за Блекборд карактеристична, виртуелна учионица (Tabot, Oyibo, & Namada, 2013). Од неких карактеристичних мана, истиче се тешкоћа при употреби платформе. Према истраживању спроведеном на узорку од 730 чланова особља универзитета у Висконсину (Bradford, Porciello, Balkan & Backus, 2007), дошло се до резултата да су испитаници рекли да им је требало много више утрошеног времена и напора да науче да користе Блекборд. Као и Мудл, Блекборд има проблем компатибилности а одређеним оперативним системима и интернет претраживачима, што такође представља његово техничко ограничење.

Критичка педагогија Паула Фреиреа и е-учење

Педагогија Паула Фреиреа представља неизоставно полазиште за анализирање и практиковање критичког или еманципаторског приступа образовању. Како се Фреире у свом учењу бавио највише животом маргинализованих људи и раду на њиховом, односно заједничком, ослобођењу од репресивних структура друштва које утичу и на образовање, Фреиреову педагогију можемо означити и као еманципаторску (Tadić i Nikolić, 2020). Фреире своју образовну теорију базира на једнакости и активној партиципацији наставника и ученика у образовању, које ће имати импликације и на друштвена кретања, говорећи о здруженом образовању наставника и ученика који су под снажним утицајем манипулативних и репресивних структура друштва (Freire, 2018).

Два главна концепта образовања, од којих Фреире један подржава, а други критикује, јесу проблемски, *еманципаторски* концепт и *банкарски* концепт. У *еманципаторском* виђењу образовања наставник и ученик заједно делују у тумачењу света у коме живе, преиспитујући различите идеје, теорије, принципе, друштво и свет у целисти. Супротстављено овом концепту је *банкарска концепција образовања*, у којој наставник има ауторитарну улогу и власништво над знањем, док се ученици схватају као празне посуде у које наставник треба да сипа своје знање, синонимно постављању депозита у банку (Freire, 2018). Иако Фреире није деловао у периоду када су средства информационих технологија, па самим тим и е-учење били развијени у овој мери, говорио је о томе да ће употреба технологија у образовању бити незаобилазна у будућности (Freire, 2014: 75, према: Boyd, 2016). Банкарски концепт можемо проблематизовати и из перспективе коришћења две основне платформе за е-учење о којима смо говорили. Приметно је да, поред разлика које постоје у оквиру две платформе, једна од доминантнијих сличности јесте та да наставник поставља одређене материјале за учење који ће бити потребни ученицима за завршавање курса. Самим тим, можемо говорити о банкарском приступу образовању који је присутан и у оквиру е-учења на високим школама. Наставник поново користи позицију ауторитета, у овом контексту из улоге модератора курса на платформи и испоставља готове материјале које ученици треба да усвоје. На тај начин, можемо рећи да се лимитира конструктивистичка идеја здруженог образовања о којој Фреире говори и враћа на модел у коме наставник испоставља своје знање ученицима и очекује да их тако усвоје. Фреиреова педагогија инсистира на конструктивистичком приступу постављања проблема, који позива студенте да критички анализирају свет у коме живе са циљем откривања стварности и деловања супротно доминантним репресивним механизмима контроле. У критичкој учионици студент понекад може узети делове улоге наставника, а наставник постаје ученик, чиме долази до здруженог образовања и промене образаца расподеле моћи на овој релацији (Boyd, 2016:175). Поново можемо говорити о значају критички оријентисаног наставника који не треба инсистирати на готовим материјалима и готовим решењима, већ стварати алатке у мору могућности које му ове платформе пружају и подстицати ученике на активну партиципацију.

Поред посматрања е-учења у односу на то како се знање стиче и специфичног односа између наставника и учења у настави, концепт е-учења посматраћемо из перспективе политичности. Фреире сматра да се наставници који заузимају став да је образовање аполитично слажу са садашњим образовањем и прихватају свет у коме делују какав јесте, без веће жеље за проблематизацијом контекста, подстичући де-хуманизацију и маргинализацију својих ученика (Boyd, 2016: 172), супротно идејама еманципације. Један од основних захтева који се мора поставити у преиспитивању и промени друштва за које се Фреире залаже је анализа из политичке перспективе. С обзиром на то, у проблематизовању е-учења неопходно је поћи од питања зашто је уопште дошло до увођења и развоја е-учења. Према Бојдовом (Boyd, 2016) схватању, разлог за увођење е-учења у високо школство долазио је из економских и политичких разлога усмерених ка експанзији високошколског образовања. Према томе, из перспективе критичке педагогије можемо рећи да иза ове намере високих школа није стајала идеја да ће е-учење бити бољи начин за учење, већ се на е-учење посматрало као на начин да ефикасније реализују своје програме и обухвате већи број студената. У савременом контексту, када је присутна све већа комерцијализација високог школства (Bodroški-Spariosu, 2012) и када универзитети преузимају пословне моделе функционисања по угледу на велике приватне корпорације, са примарним циљем спремања студената за тржиште рада (Boyd, 2016) базираном на ефикасности, можемо закључити да циљ употребе е-учења на универзитету није усмерен ка анализи друштвеног контекста, проактивном мењању друштва и здруженом образовању, већ ка прилагођавању актуелној политичко-економској ситуацији и живљењу у систему који се представља као датост. Како бисмо покушали да превазиђемо тржишну оријентисаност образовања и тежили ка еманципаторској настави, у пракси би наставници који базирају своје деловање на основама критичке педагогије морали да развијају вежбе и задатке који изазивају студенте да анализирају социјални, културни и политички контекст, укључујући и техничко окружење у коме се изводи настава (Ibid). Наравно, ово представља велики изазов за наставнике и поставља се питање на која ће ограничења наићи у репресивној инстанци коју представља институција у којој раде и колико је заиста уопште могуће деловати супротно доминантној идеологији.

Фреиреово схватање дијалога и е-учења

Дијалог и његово развијање заузимају посебно место у Фреиреовој педагогији и неизоставни су део његовог виђења наставе и учења. Имплицитно можемо закључити да еманципаторски образовни модел који се базира на партиципацији наставника и ученика подразумева управо развијање дијалога на овој релацији. О томе сведоче и одређена тумачења која говоре о Фреиреовој педагогији као „дијалошкој педагогији“.

Дијалог по Фреиреу има за циљ развијање критичке свести код ученика, али и критичку димензију рефлексije наставника о сопственим поступцима (Shih, 2018). Под дијалогом подразумева сусрет две особе посредством света, с идејом тумачења и преиспитивања тог света (Freire, 2018). Оно што је за Фреиреа значајно пре него што

дође до дијалога јесте развијање заједнице за учење која ће бити основа за стварање смисленог дијалога (Boyd, 2016). Стварање ове заједнице подразумева задовољење неких од раније поменутих критеријума, пре свега оних везаних за промену расподеле моћи на релацији наставник–ученик и отварање простора за партиципацију и здружено образовање. Платформе за е-учење о којима смо говорили као један од својих делова садрже елементе који пружају могућност за отварање дијалога. При томе, Фреире не умањује улогу наставника у вођењу дијалога, већ сматра да би наставник требало да размишља о начину на који би дискусије заиста биле усмерене ка откривању света у коме делују, различитих социјалних, политичких и економских фактора који утичу и на ученике, али и на њих саме, односно да покушају да се удаље од базичног нивоа и не остају у оквирима „учионице“. Такође, захтев који се поставља јесте да у дијалогу што мање користе механизме спољашње контроле. У контексту е-учења ефективна дискусија није она која слободно тече, већ има одређени фокус и правац. Од компетенција наставника за коришћење платформи и развијања критичке дискусије, његове мотивисаности за рад и разумевања значаја овог начина структурирања дискусија у е-учењу зависиће на који начин ће дискусије бити спроведене. (Hamilton & Feenberg, 2005; Palloff & Pratt, 2007, према: Boyd, 2016). Када су организоване на партиципативан начин, ове дискусије могу довести до веће дубине разумевања и стварања бољих односа на релацији наставник–ученик, ученик–ученик али и наставник–ученик као пар са светом који истражују и преиспитују.

Закључак

Комплексност и распрострањеност е-учења у високом школству јасно је приметна из приказа само неких од платформи које се користе, као и кроз различите појмовно-терминолошке нејасноће које постоје. Заузимати став којим се ограђујемо од употребе средстава информационах технологија у настави на високим школама, па самим тим и е-учења с правом се може схватити као ретроградан. Експанзија дигиталних технологија и самог е-учења усмерава нас на чињеницу да је савременој педагогији постављен захтев знања и разумевања, али и потенцијалне имплементације дигиталних технологија у образовање. У односу на могућности које су отворене за различите начине коришћења е-учења и добробити које са собом овај вид учења може носити, његова имплементација може представљати иновацију праксе рада у високом школству, који је подржавајући за студенте у домену развијања критичке свести, развијања дијалога и грађењу егалитарних односа у настави и потенцијално у читавом друштву. Ипак, колико год ове могућности потенцијално биле добре, позивају нас и на опрез и на развијање критичког односа према овој форми учења.

Савремена педагошка оријентација означена као критичка или еманципаторска мора тежити ка развијању аутономије, равноправности, плурализма, као и трансформацији и демократизацији образовања и друштва у целини. Узимајући у обзир овакво схватање, поставља се као захтев за сваког ко за своје педагошко полазиште узима вредности критичке педагогије, а укључен је у систем високошколског образовања, пре свега као наставник, да е-учење практикује у служби развијања критичког

става, неговања различитости мишљења, развијања демократских вредности у настави које могу имати импликације и на шири друштвени контекст, чинећи максималан напор ка одупирању доминантном неолибералном политичко-економском систему, који као главну вредност узима ефикасност и остваривање новчаног профита, а у коме је хуманистички аспект образовања запостављен.

Литература

- Archibong, I., & Effiom, D. O. (2009). ICT in University Education: Usage and Challenges among Academic Staff, *An International Multi-Disciplinary Journal*, 3(2), 404-414.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research* 2(12), 397-410.
- Benta, D., Bologa, G., & Dzitac, I. (2014). E-learning platforms in higher education. Case study. *Procedia Computer Science* 31, 1170-1176.
- Bodroški Spariosu, B. (2012). Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 645-661.
- Boyd, R. (2016). What would Paulo Freire think of Blackboard™: Critical pedagogy in an age of online learning. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 165-186.
- Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. (2007). The Blackboard learning system, 35(3), 301-314. <https://doi.org/10.2190/X137-X73L-5261-5656>.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka: Beograd.
- Górska, D. (2016). E-learning in Higher Education. *The Person and the Challenges*, 6(2) 35-43.
- Granda, J. C., Nuño, P., Suárez, P. J., & García, D. F. (2013). Synchronous E-Learning Tools In M. Hamada (Ed.) *E-learning: New Technology, Applications and Future Trends* (pp. 117-133). New York : Nova Science Publishers, Inc.
- Guri – Rosenblit, S. (2009). *Digital technologies in higher education: sweeping expectations and actual effects*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-learning. *Educase quarterly*, 31(4), 51-55.
- Holmström, T., & Pitkänen, J. (2012). *E-learning in higher education A qualitative field study examining Bolivian teachers' beliefs about e-learning in higher education* (Bachelor thesis). Umeå University, Sweden. Preuzeto sa: https://pdfs.semanticscholar.org/ebde/aa6b2ec3187d5546ec1a5c75cfcb051334bc.pdf?_ga=2.159485181.1309635946.1581475564-1659387510.1581475564
- Kuleto, V. i Dedic, V. (2014). *E Learning = E Učenje: razvoj, tehnologija, budućnost*. Beograd: Link group.
- Machado, M., & Tao, E. (2007). Blackboard vs. Moodle: Comparing user experience of learning management systems. *37th Annual Frontiers in Education Conference - Global Engineering: Knowledge Without Borders, Opportunities Without Passports*, (pp. S4J-7-S4J-12). Milwaukee: Milwaukee School of Engineering.
- Martinez, M., & Jagannathan, S. (2008, November, 10). Moodle: A Low cost solution for successful e-learning. *Learning Solutions Magazine*.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

- Nabi, S. (2012, June, 19). 7 Blackboard competitors with online learning solutions. *Education Dive*. Preuzeto sa <https://www.educationdive.com/news/7-blackboard-competitors-with-online-learning-solutions/35847/>
- Ogobnna, C. G., Ibezim, N. E., & Obi, C. A. (2019). Synchronous versus asynchronous e-learning in teaching word processing: An experimental approach. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1383>
- Peñafiel, M., Vásquez, S., & Morá, S. L. (2016). Use of Virtual Classroom: Summarized Opinion of the Stakeholders in the Learning-Teaching Process. In J. Uhomobhi, & G. Costaigliola (Eds.), *CSEDU 2016: Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 314-320) Rome: INSTICC.
- Pittinsky, M. (2003). *The Wired Tower: Perspectives on the Impact of the Internet on Higher Education*. Upper Saddle River NJ: FT Press.
- Shih, Y. H. (2018). Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching, *Journal of Education and Learning*, 7(4), 230-235. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p230>
- Tabot, A., Oyibo, K., & Hamada, M. (2013). E-learning evolution: past, present and future. In M. Hamada (Ed.) *E-learning: New Technology, Applications and Future Trends*. (pp. 1-32). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Tadić, A. i Nikolić, L. (2020). Emancipatorska pedagogija i participativne obrazovne prakse. U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.) *Participacija u obrazovanju pedagoški (p)ogledi*, (str. 41-46). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.

Примљено: 02.03.2020.

Коригована верзија примљена: 10.04.2020.

Прихваћено за штампу: 16.04.2020.

E-learning in higher education from the perspective of Paulo Freire's critical pedagogy

Luka Nikolić

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

Abstract *The expansion of digital technologies, omnipresent in the contemporary educational context, suggests the need for analysis of various concepts closely related to their implementation in higher education, as well as the problematization of their use from the position of different pedagogical conceptions. One of the most widespread forms of use of digital technologies is e-learning, which is increasingly finding its place in higher education. In view of the fact that the concepts of e-learning and distance learning are frequently used interchangeably, this paper seeks to draw a distinction between them. Focusing on e-learning, we analyze its prevalence, and the use in contemporary higher education of two basic e-learning models (synchronous and asynchronous), as well as Moodle and Blackboard, the two prevalent e-learning platforms in higher education. The paper looks at some basic elements of e-learning necessary for its comprehension, and also provides an analysis of e-learning in the context of the characteristic elements of Paulo Freire's critical pedagogy, two concepts of education, politicality and dialog.*

Keywords: *digital technologies, e-learning, higher education, critical pedagogy.*

Электронное обучение в высшем образовании с точки зрения критической педагогики Пола Фрейре

Лука Николич

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

Резюме *Экспансия цифровых технологий, повсеместно распространенных в современном образовательном контексте, указывает на необходимость анализа различных концепций, тесно связанных с их внедрением в высшем образовании, а также проблематизацией их использования с точки зрения различных педагогических концепций. Одним из наиболее распространенных видов использования цифровых технологий является электронное обучение, которое все больше находит свое место в высшем образовании. Принимая во внимание факт, что термины «электронное обучение» и «дистанционное обучение» очень часто используются в качестве синонимов, в статье в первую очередь проводится их разграничение. Сосредоточив внимание на электронном обучении, далее анализируется его распространенность и использование в современном высшем образовании, затем две основные модели электронного обучения (синхронное и асинхронное), а также Мудл (Moodle) и Блекборд (Blackboard), наиболее распространенные платформы электронного обучения, используемые в высшем образовании. В дополнение к представлению некоторых основных элементов электронного обучения, необходимых для его понимания, в статье дальше анализируется электронное обучение в контексте характерных элементов критической педагогики Пола Фрейре, двух концепций образования, политики и диалога.*

Ключевые слова: *цифровые технологии, электронное обучение, высшее образование, критическая педагогика.*

Комуникациони аспект менторског односа у високошколском образовању¹

Марија Јовановић²

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

Тамара Вукић

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

Апстракт Менторска настава и менторство у реализацији наставних и ваннаставних активности карактеристични су за високошколско образовање. Како су квалитет и ефикасност менторства детерминисани особеностима и квалитетом комуникације која се у њему остварује, циљ рада је усмерен на истраживање комуникационог аспекта менторског односа у високошколском образовању. Истраживањем су обухваћени студенти Универзитета у Нишу који су имали директно искуство са менторством у изради завршних и мастер радова, истраживачких пројеката и нација докторских дисертација. Фокус истраживања је на утврђивању њихових ставова о: вештинама менторског комуницирања; начинима остваривања комуникације; стилевима комуникације у менторству и комуникационим аспектима квалитетног менторства. Резултати показују да студенти као најожељнију особину ментора вреднују ошореност за ишања. Комуникација иуштем имеља је доминантна, док се друи савремени начини комуникације, иоуш апликација и друшвених мрежа, користе у малој мери. Ментори су процењени као активни слушаоци који иружају иравовремене, јасне, разумљиве и иозитивне иоврашне информације. Иако резултати истраживања иоказују да истраживану менторску ираксу карактерише завидан ниво квалитетне комуникације, у раду су издвојене одређене иедаишке импликације. Тежиште иедаишких импликација је на: континуираном иедаишко-меиодичком оснаживању и иодршци менторима и менторисанима; изирађивању квалитетнијих комуникационих односа; развијању комуникационих компетенција; неовању међусобно иоштовања, разумевања и иоверења; развијању емпаије и ииособности ирихвашања иуђе мишљења, иредлоа и идеја.

Кључне речи: комуникација, менторство, студенти, наставници, високошколско образовање.

1 Рад је резултат истраживања у оквиру пројеката: „Одрживост и генитет Срба и националних мањина у иораничним иишинама ииочне и јуиисиочне Србије“ (ОИ 179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

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

Увод

Појам *ментор* често користе академици, политичари, тренери, глумци и др. као назив за особу коју су одабрали као узор или која је на њих утицала на почетку њихове професионалне каријере (Abiddin & Hassan, 2012). У области педагогије реч *ментор* се односи на искусног учитеља који у процесу израде писаних и других радова води и упућује ученике и студенте, помаже им да развију способности и подстиче њихов интерес за учење и стицање знања и вештина (Slavić i Matić, 2016). Менторство је „процес неформалног преношења знања, друштвеног капитала и психосоцијалне подршке, које прималац процењује као релевантне за посао, каријеру или лични развој; подразумева неформалну комуникацију, обично „лицем у лице“, која се одржава у одређеном временском периоду између особе за коју се процењује да поседује више релевантног знања, мудрости или искуства и особе за коју се процењује да поседује мање знања, мудрости или искуства“ (Bozeman & Feene, 2007: 717). Другим речима, менторство се одвија између младих особа (менторисани) и старијих или искуснијих особа (ментори), где се у процесу неформалног помагања менторисанима пружа подршка која је значајна за њихов развој у једној или више области (Garringer, Kupersmidt, Rhodes, Stelter, & Tai, 2015).

Улога ментора у наставном процесу једна је од сложенијих улога наставничке професије. Сложеност ове улоге произилази из чињенице да остварујући ову улогу у менторској настави наставник мора најпре добро да познаје индивидуалне капацитете сваког појединца како би успешно водио, усмеравао, саветовао, подстицао, мотивисао ученике, студенте. Да би се суочио с изазовима менторства, наставник мора да усвоји и развија одређене вештине успешне комуникације, а као основне могу се издвојити: активно слушање, давање позитивне повратне информације, показивање одговарајућих невербалних знакова, постављање питања, парафразирање и др. (Antić i Pešikan, 2016). На основу издвојених вештина, може се закључити да су кључне особености ефикасне наставне комуникације, посебно у менторству: међусобно разумевање и поштовање, договор и сарадња, пажљиво слушање, правремена повратна информација током комуницирања и други квалитети интерактивног карактера. Значај квалитета остварене комуникације у менторској настави и менторству произилази из чињенице да она није ништа друго до специфична педагошка комуникација која се остварује између ментора и менторисаног са циљем да се реализује дефинисани васпитно-образовни или пак научни циљ.

Због значаја који има у процесу менторства, предмет нашег рада управо је комуникациони аспект менторског односа, и то на високошколском нивоу где је овај вид наставне сарадње најизраженији. Приликом испитивања овог значајног педагошког проблема високог образовања определили смо се за студентску перспективу. Сагледано из перспективе студената који се налазе у улози менторисаних, желели смо да сазнамо да ли студенти издвојене вештине и особине квалитетног менторског односа препознају као значајне за квалитетну комуникацију у менторству и да ли их уочавају код својих ментора. Такође, у раду желимо да утврдимо начине остваривања комуникације између ментора и менторисаног, доминантни стил комуникације и студентске перцепције квалитета менторства (активно слушање, давање повратне информације, постављање питања и невербална комуникација).

Теоријске основе истраживања

Кључни елемент успешног менторства је комуникација између ментора и менторисаног, њена својства, квалитет и ефикасност. О њеној улози и значају у процесу менторства говори и квалитативна студија коју су спровели Елер и сарадници (Eller, Lev, & Feurer, 2013) у намери да дају одговор на питање *Које су кључне компоненте ефикасног менторства издвајају отворена комуникација и приступачност*. Менторисани истичу да је потребно да ментори остварују честу отворену комуникацију и да буду отворени за питања. Такође, као важне елементе испитаници издвајају потребу за слободом изражавања, честим интеракцијама, лаким комуницирањем и подржавајућим фидбеком. Као пожељни се препознају ментори који су „искрени, али не и груби“, „приступачни и не осуђују“ и који „увек охрабрују менторисаног“.

Квалитет комуникације ментора и менторисаног као један од значајних фактора ефикасног менторства издвојиле су и Антић и Пешикан (Antić i Pešikan, 2016), наглашавајући како развијене комуникационе способности омогућавају ментору боље и ефикасније усмеравање процеса менторства, боље познавање начина рада и проблеме менторисаног, веће задовољство и ментора и менторисаног и квалитетније резултате. Добра комуникација представља базу за усмеравање како интерперсоналних тако и академских аспеката односа (Chiappetta-Swanson & Watt, 2011) који у доброј традицији прерастају у пријатељства и плодну сарадњу (Deletić, 2004).

На квалитет менторства, према наводима Антић и Пешикан (Antić i Pešikan, 2016), утичу: (1) *активно слушање* – за менторски однос важна је порука „више слушајте и мање говорите“, јер наставници имају склоност да превише говоре; (2) *парафразирање, резимирање, сажимање изјаве саговорника, или рефлектовање* – појашњава се тема излагања, показује се поштовање саговорника, смањује се могућа напетост и даје се прилика саговорнику да прошири своје излагање; (3) *исповљавање мишљања и поштовања* – ментор би требало да поставља отворена, а избегава затворена питања у разговору с менторисаним. На отворена питања се тешко може одговорити са да/не, јесу/нису, верујем, вероватно и сл. Она су ефикаснија јер пружају више информација, отварају нове теме и показују менторисаном заинтересованост за разговор. Осим тога, како наводи Димитров (Dimitrov, 2009), одговори на отворена питања помажу студентима да изразе неслагање са захтевима или роковима које не могу да испуне и, такође, подстичу реалистичније одговоре; (4) *преформулисање* – посебно је важно за подржавање и помагање менторисаном у развијању поштовања и самопоштовања (нпр. уместо термина „спорост“ можемо говорити о „темељности“ у приступу одређеном задатку); (5) *невербална комуникација* – ментор мора посматрати говор тела менторисаног и бити свестан говора свог тела и (6) *развијене социо-емоционалне компетенције* – самосвест, саморегулација, социјална свест, социјалне вештине, конструктивна комуникација и одговорно доношење одлука омогућавају квалитетну комуникацију у менторском односу, те боље резултате рада, док је ментор модел за начин интелектуалног рада.

Ментор би требало да пусти менторисаног да говори, да слуша отвореног ума, да одговори тек када менторисани заврши и пружи му повратну информацију која не

сме бити прерушена критика. Осим тога, ментор треба да покаже емпатију и покуша да ствари сагледа из перспективе менторисаног, да резимира оно што је чуо и да пита уколико није добро разумео, не сме да се сакрива иза СМС-ова и мејлова (Antić i Pešikan, 2016). То од ментора захтева вештину слушања, подстицање аргумендовања и дебате, давање континуиране повратне информације и подршке, показивање ентузијазма, топлине и разумевања (Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk, & Wubbels, 2009).

Начини и стилови комуникације у менторству

Комуникација између ментора и менторисаног може се остваривати на различите начине. Осим договорених састанака и консултација на којима се комуникација остварује усменим путем, она се може остваривати и захваљујући различитим комуникационим средствима. У вези с тим Милер (Miller, 2002) пише о појму телементорство, што подразумева примену технологије за успостављање менторског односа. Најчешће се примењује комуникација путем имејла, за коју је карактеристично да је асинхрона, првенствено се базира на текстуалним информацијама и релативно је брза. Међутим, имејл отежава добијање непосредне повратне информације, комуникација је безлична, без значајних социјалних сигнала и језичке разноликости, те се, како пише Герингер са сарадницима (Garringer et al., 2015), комуникација путем имејла или неког другог облика интернет комуникације може користити у односима стабилног, дугорочног менторства, али не треба да представља једини начин за одржавање међусобног контакта.

Од културе зависи да ли ће комуникација бити директна, односно индиректна. Како наводи Димитров (Dimitrov, 2009), студент из Јапана може разговарати са ментором о својој пријави за посао, приликом чега наговештава да му је потребно писмо препоруке, али то никада неће рећи директно. Тиме не доводи професора у незгодну ситуацију (не мора директно да одбије да напише препоруку). С друге стране, за студенте из Канаде и Северне Европе индиректност је фрустрирајућа зато што се од саговорника очекује да директно искаже своје намере. Професор може подстаћи студента речима: „Како могу да Вам помогнем у процесу пријављивања за посао?“ На тај начин се задовољава потреба студента да буде индиректан и потреба професора за разјашњењем. Индиректност утиче и на време које је студенту потребно да „пређе на ствар“ и пита професора за помоћ. Студенти који долазе из култура које подржавају индиректну комуникацију (Кореја, Тајван, Јапан) могу најпре разговарати о неповезаним темама како би стекли утисак о односу професора према њима, као и о његовој жељи да помогне, па га тек онда питати за писмо препоруке, да позајме књигу или опрему и сл. Студенти из култура које подржавају директну комуникацију (Немачка, Аустралија, Израел) одмах „прелазе на ствар“, а касније на необавезни разговор. Такође, у културама које нагласак стављају на индиректну комуникацију, постоји потреба да се сачува углед. Студент из Кине неће тражити објашњење јер би то могло да значи да не разуме упутство, што нарушава његов углед, или чак да менторово објашњење датог проблема није адекватно, што нарушава углед ментора (Chiappetta-Swanson & Watt, 2011).

Активно слушање и давање повратне информације

Активно слушање и подржавање разговора, чак и у нелагодним ситуацијама, пожељна су обележја менторске комуникације (Žižak, 2014). Сваки ментор би требало да развије комуникационе способности, приликом чега је најважнија вештина коју ментор може да поседује *слушање* (Jucovy & Garringer, 2008), а синтагмом активно слушање управо се наглашава значај слушања других. Активно слушање, као приступ конструктивној комуникацији, у својој основи има рад на отклањању евентуалних шумова и употребу образаца комуникације који подржавају међусобно поштовање, разумевање и сарадњу. Захваљујући активном слушању успостављају се бољи односи између ментора и менторисаног; поверење; прикупљају се подаци; позитивно се утиче на осећаје менторисаног (Antić i Pešikan, 2016). Активно слушање подразумева и давање повратне информације, која у рукама доброг наставника представља снажно оруђе. Најбоља повратна информација је она која изазива, подстиче и позива студенте да истражују могућности. Таквом повратном информацијом се не пружају готови одговори, већ се студенти упућују да сами долазе до њих (James & Baldwin, 1999). Као једна од одговорности ментора у односу на менторисаног издваја се обезбеђивање правовремене, јасне, разумљиве (Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss, & Yeo, 2005), односно конструктивне повратне информације. То значи да ће ментор своја запажања истаћи на позитиван начин описујући притом активности менторисаног (Byington, 2010), односно напредак који је остварио (или није остварио) у односу на заједнички постављене циљеве (Chiappetta-Swanson & Watt, 2011). Ментор и менторисани, потом, заједно разматрају та запажања и договарају се о даљим активностима, а отворена, подржавајућа комуникација, утемељена на поштовању, представља суштину овог процеса укључујући: (1) активно слушање; (2) управљање временом и (3) вредновање фидбека. Под вредновањем се подразумева да ментори и менторисани морају да процењују квалитет фидбека и да буду респонзивни у процесу међусобне размене информација (Byington, 2010). Фидбек изражен на негативан начин деморалисао би студента, нарушио његово самопоуздање и створио несигурност у вези са даљим активностима (Chiappetta-Swanson & Watt, 2011). Осим повратне информације коју пружа ментор, ментори очекују од менторисаних да пажљиво слушају и такође пруже повратну информацију у зависности од савета које добијају (Bird, 2001). Фидбек упућен ментору састоји се од описивања начина на које им је он помогао (или није помогао) у остваривању постављених циљева (Chiappetta-Swanson & Watt, 2011).

Осврт на досадашња истраживања менторства у високошколском образовању

Иако менторство и менторски рад спадају у ред педагошко-дидактичких питања великог значаја, истраживања у овој области нису бројна. У нашој земљи досадашња истраживања су усмерена на област менторства у процесу оспособљавања приправника (Bjekić, Stojković i Kuzmanović, 2016; Miškeljin, 2016; Nikolić, 2016; Petrović, 2009; Polovina, 2009; Polovina, 2016), док истраживања у области високог образовања скоро и не постоје. Иако је у свету ситуација мало повољнија, ипак не можемо говорити о завидном нивоу истражености овог проблема. У намери да

учинимо приказ истраживања менторства у високошколском образовању, начинићемо кратак осврт на њих представљањем најзначајнијих резултата.

Истраживање ставова студената и професора о њиховим улогама и одговорностима за постизање ефикасности у менторству спроведено у Калифорнији показало је да су и једни и други најчешће истицали потребу за унапређивањем међусобне комуникације у процесу менторисања. Приликом тога, и ментори и менторисани су указали на велики значај менторове „доступности“ студентима. То, према наводима једног ментора, подразумева: „Пружање благовремених одговора (...), не само писменим путем, већ и одговарањем на позиве, одржавањем састанака (...) и др.“ (Edwards & Gordon, 2006: 10). То важи и за менторисане, који би требало да буду проактивни у тражењу могућности комуникације с ментором (да одговарају на позиве и имејлове, да по потреби контактирају менторе и др.). Поред тога, ментори и менторисани би требало да показују вољу за комуникацију, као и да користе ефикасне комуникационе стратегије. У овом истраживању студенти су указали на то да њихови ментори у оквиру ефикасних комуникационих стратегија користе: „постављање питања за продубљивање теме, потпитања“; „(...) активно слушање, (...) слушање с пажњом“ и сл. (Edwards & Gordon, 2006:11).

Резултати истраживања ставова ментора и студената о добробитима менторства (Campbell & Campbell, 2000) показују да се саветовање, вођење и информисање, праћено успостављањем пријатељства са менторима и добијањем подршке, издвајају као главне користи за менторисане. С друге стране, за менторе је то задовољство због пружања помоћи и развијање односа са студентима.

Квалитетну комуникацију, према истраживањима, карактерише и специфичан однос међу учесницима, који према наводима једног ментора „превазилази академске односе“ (Lechuga, 2011: 763).

Истраживање усмерено на перцепције студената докторских студија о повратним информацијама (Allen, Shockley, & Poteat, 2010) показује да је за продуктивност студената важна количина повратних информација које добијају од ментора, односно њихова учесталост. На значај континуиране повратне информације указује и истраживање менторског односа спроведено у Словенији са студентима докторских студија и њиховим менторима, који су указали на значај комуникационих вештина ментора. У вези са фидбеком, један од ментора наводи: „Пружање сталне повратне информације је кључно за остварење циља. Увек када ми она (докторанд) пошаље део рада, посветим се томе и дајем пуно коментара (...)“ (Arzenšek, 2016: 95).

У истраживању карактеристика „идеалних ментора“ из угла студената докторских студија (Rose, 2003), као кључне су издвојене: фидбек и комуникација. Другим речима, студенти преферирају менторе са добрим комуникационим вештинама који пружају искрене повратне информације о њиховом раду.

На основу кратког осврта на истраживања менторства у високошколском образовању и чињенице да оваквих истраживања у нашој земљи нема, јасно се може уочити потреба за истраживањем овог важног питања високошколске дидактике. Унапређивање наведене области могуће је једино кроз реализацију теоријско-емпиријских истраживања којима ће се утврдити обележја непосредног ситуационог контекста менторске високошколске праксе и превазићи јаз између постојећих и потребних сазнања у области менторског рада са студентима.

Опис методологије истраживања

Циљ и задаци

Циљ рада је истражити комуникациони аспект менторског односа у високошколском образовању. Операционализација постављеног циља извршена је кроз следеће истраживачке задатке: (1) испитати перцепције студената о пожељним особинама ментора као предуслова ефикасне комуникације у менторству; (2) утврдити на који начин се најчешће остварује комуникација у менторству; (3) утврдити који стил комуникације (директна или индиректна) доминира у менторском односу; (4) испитати перцепције студената о комуникационим аспектима квалитетног менторства (активно слушање, давање повратне информације, постављање питања, невербална комуникација).

Инструмент

Инструмент је посебно конструисан за потребе истраживања. Реч је о петостепеној скали процене Ликертовог типа на којој су студенти изражавали своје ставове о: вештинама менторског комуницирања, начинима остваривања комуникације, стилови-ма комуникације у менторству и комуникационим аспектима квалитетног менторства.

Узорак испитаника

Узорак је намеран и изабран с циљем да се обезбеди његова репрезентативност. Из тог разлога узорак чине апсолвенти основних академских студија, студенти мастер академских и докторских академских студија који су имали директно искуство са менторском наставом, односно менторством у изради завршних и мастер радова, истраживачких пројеката и нацрта докторских дисертација. Узорак броји 168 студената Универзитета у Нишу са факултета који припадају следећим научним подручјима: факултети природних наука (22,6%), факултети друштвено-хуманистичких наука (45,2%) и факултети техничко-технолошких наука (22,1%). Избор узорка извршен је на основу критеријума припадајуће научне области како би се утврдила евентуална различитост карактеристика менторства између њих.

Приказ резултата и дискусија

Пожељне вештине и особине ментора као предуслов ефикасне комуникације у менторству

Бити добар ментор, између осталог, значи бити добар комуникатор (Abiddin & Hassan, 2012), односно поседовати одговарајуће комуникационе компетенције. Тврдње којима се процењује како студенти вреднују пожељне вештине и особине ментора приказане су у Табели 1.

Табела 1

Перцепције студената о пожељним вештинама и особинама ментора као прегласов ефикасне комуникације у менторству

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		у потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Волео/ла бих да је ментор приступачнији и отворенији за комуникацију	23	13,7	33	19,6	24	14,3	26	15,5	62	36,9	3,422	1,486
Ценим то што ментор увек пажљиво саслуша све што имам да кажем	4	2,4	6	3,6	20	11,9	38	22,6	100	59,5	4,333	0,983
Ментор би требало да буде доступан за комуникацију у било које време	9	5,4	18	10,7	51	30,4	39	23,2	51	30,4	3,625	1,177
Волео/ла бих да ментор показује више разумевања	16	9,5	27	16,1	36	21,4	40	23,8	49	29,2	3,470	1,317
Волео/ла бих да ментор прихвати моје идеје и предлоге	3	1,8	5	3	33	19,6	62	36,9	65	38,7	4,077	0,928
Ментор би требало да буде отворен за питања	2	1,2	4	2,4	5	3	31	18,5	126	75	4,637	0,762
Ментор показује ентузијазам и веру у моје напредовање	4	2,4	2	1,2	23	13,7	57	33,9	82	48,8	4,256	0,909
Волео/ла бих да ме ментор више хвали и охрабрује	10	6	18	10,7	50	29,8	56	33,3	34	20,2	3,512	1,110

Добијени подаци показују да су, као и у случају поменутог истраживања (Eller et al., 2013), и студенти Универзитета у Нишу препознали отвореност и приступачност као пожељне особине ментора, с обзиром на то да се 15,5% студената слаже, а 36,9% студената потпуно слаже са тврдњом *Волео/ла бих да је ментор приступачнији и отворенији за комуникацију*. Поред тога, постоји могућност да су студенти који су показали неслагање са наведеном тврдњом заузели такав став јер су задовољни отвореношћу и приступачношћу које показује ментор, те да узрок одговора уопште се не слажем и не слажем се није недостатак ових менторових особина, већ напротив.

Студенти су и у случају осталих тврдњи у највећем броју (више од половине испитаних студената за сваку тврдњу) изразили своје слагање и потпуно слагање, што нам показује да препознају издвојене особине ментора као претпоставку ефикасне комуникације. Сабирањем процената испитаника који имају позитивну конотацију може се закључити да су студенти као најпожељније особине ментора вредновали: *отвореност за ишћања* (93,5%), *пошребу да ментор покаже ентузијазам и веру у њихово најредовање* (82,7%), *пажљиво слушање* (82,1%) и *прихваћање њихових идеја и предлога* (75,6%).

Разлике у ставовима студената с обзиром на факултет нису утврђене, што значи да студенти природних, друштвено-хуманистичких, односно техничко-технолошких наука исте особине оцењују као пожељне. То је сасвим разумљиво уколико се узме у обзир чињеница да су вештине као што су отвореност у комуникацији, активно слушање и давање позитивне повратне информације универзална обележја сваке ефикасне комуникације без обзира на научну припадност садржаја и предмета комуникације.

Начини остваривања комуникације у менторству

Савремене комуникационе технологије пружају могућност брже, ефикасне и правремене комуникације, што оправдава њихову употребу у комуникацији између ментора и менторисаног. Ипак, поставља се питање колико су савремени начини комуникације заступљени у менторству, као и да ли имају предност над имејлом и консултацијама. Ставови студената о поменутом су приказани су у Табели 2.

Табела 2

Начини остваривања комуникације у менторству

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		у потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Комуникацију са ментором најчешће остварујем путем <i>e-maila</i>	12	7,1	19	11,3	40	23,8	46	27,4	51	30,4	3,625	1,227
Имам редовне састанке/ консултације са ментором	13	7,7	24	14,3	53	31,5	41	24,4	37	22	3,387	1,198
Моја комуникација са ментором се своди на повремени консултације	25	14,9	28	16,7	40	23,8	47	28	28	16,7	3,149	1,302
Често обављам разговоре са ментором преко телефона	69	41,1	31	18,5	26	15,5	19	11,3	23	13,7	2,381	1,455

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		У потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Са ментором размењујем СМС-ове	83	49,4	32	19	19	11,3	18	10,7	16		
Са ментором комуницирам преко <i>Skypea</i>	123	73,2	31	18,5	10	6	2	1,2	2	1,2	1,387	0,757
Са ментором комуницирам преко друштвених мрежа (<i>Facebook, Instagram...</i>)	116	69	21	12,5	10	6	8	4,8	13	7,7	1,696	1,246
Са ментором најчешће комуницирам преко неке од апликација (<i>Viber, WhatsApp...</i>)	106	63,1	20	11,9	18	10,7	10	6	14	8,3	1,845	1,308

Из приказане табеле се сабирањем процената испитаника који су на дате тврдње одговорили са слажем се и потпуно се слажем може закључити да је комуникација путем имејла доминантна у менторском односу (57,8%). Након ње следи комуникација која се остварује лицем у лице, на редовним (46,4%) или повременим (44,7%) консултацијама. Потом следе: телефон, СМС-ови, апликације (*Viber, WhatsApp...*), друштвене мреже (*Facebook, Instagram...*), а на последњем месту је *Skype* (2,4% одговора са позитивним значењем) као начин остваривања комуникације у менторству.

Добијени резултати осликавају комуникацију између студената и професора, односно универзитетску праксу уопште у чијим оквирима је комуникација путем имејла типична и пожељна. Осим тога, комуникација путем имејла је и одлика формалне комуникације у високошколском образовању и једна од најучесталијих форми међусобне сарадње. Самим тим, у процесу менторисања и студенти најчешће прихватају овај начин комуникације.

Стилови комуникације у менторству

Комуникацију у неким културама обележава индиректност, односно саговорнику је потребно време пре него што пређе на тему разговора, избегава директно постављање питања и захтева, даје премало објашњења итд., док је у другим културама комуникација директна – пуна објашњења, директних упутстава, конкретна. У Табели 3 су приказани ставови студената који се односе на процену њихове личне директности, односно индиректности приликом обраћања ментору.

Табела 3

Стили комуникације у менторсџву

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		у потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Не усуђујем се да ментора замолим за помоћ, већ очекујем да је он/она сам/сама понуди	77	45,8	42	25	34	20,2	11	6,5	4		
Прво ћу необавезно ћаскати, а тек потом се обратити ментору за помоћ	70	41,7	42	25	38	22,6	15	8,9	3	1,8	2,041	1,079
Уколико ми нешто није јасно, одмах ћу питати ментора за објашњење	3	1,8	14	8,3	27	16,1	51	30,4	73	43,5	4,054	1,045
Чекам да ментор покрене разговор о одређеној теми уместо да му се директно обратим	73	43,5	55	32,7	29	17,3	10	6	1	0,6	1,875	0,943
Устручавам се при разговору са ментором	67	39,9	56	33,3	28	16,7	12	7,1	5	3	2,000	1,061
Прво покушавам да сагледам каквог је расположења ментор, пре него што му се обратим за помоћ	58	34,5	37	22	41	24,4	20	11,9	12	7,1	1,351	1,263
Ментору директно саопштавам о чему желим да разговарам са њим/њом, без околишања	3	1,8	12	7,1	20	11,9	69	41,1	64	38,1	4,065	0,974
Осећам се нелагодно да сам/а започнем разговор са ментором	71	42,3	55	32,7	24	14,3	12	7,1	6	3,6	1,970	1,086

Добијени подаци показују да комуникацију студената са ментором карактерише директни стил. Као показатељи директног стила комуницирања са ментором издвајају се закључци да студенти: не очекују да ментор сам понуди помоћ (70,8%);

не чекају да ментор покрене разговор о одређеној теми (76,2%); своје обраћање ментору не креирају у зависности од његовог расположења (56,5%); не осећају нелагоду да сами започну разговор с ментором (75%); без околишања саопштавају ментору о чему желе да разговарају (79,2%); одмах питају ментора за потребно објашњење (73,9%).

Статистички значајна разлика у ставовима студената у зависности од тога да ли похађају факултет природних наука, факултет друштвено-хуманистичких, односно факултет техничко-технолошких наука није утврђена. Такав резултат је очекиван, с обзиром на то да је комуникациони стил условљен културом којој појединац припада.

Комуникациони аспекти квалитетног менторства

Да би комуникација била јаснија, препоручује се да ментор примењује стратегије као што су: постављање отворених питања, давање специфичне повратне информације, подстицање студената да дају детаљнија објашњења, посматрање говора тела студената (Chiappetta-Swanson & Watt, 2011). С друге стране, као комуникациони аспекти квалитетног менторства издвајају се и активно слушање, парафразирање, резимирање, сажимање, рефлектовање, преформулисање, развијене социоемоционалне компетенције, постављање питања и потпитања, невербална комуникација (Antić i Pešikan, 2016). Како студенти перципирају неке од поменутих аспеката (активно слушање, давање повратне информације, постављање питања, невербална комуникација) приказано је у Табели 4.

Табела 4

Перцепције студената о комуникационим аспектима квалитетног менторства

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		у потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Када се обраћам ментору, он ме не прекида, показујући поштовање и разумевање	8	4,8	4	2,4	26	15,5	65	38,7	65	38,7	4,042	1,034
Када разговарам са ментором, он ме слуша са пажњом и показује заинтересованост за тему разговора	6	3,6	6	3,6	22	13,1	62	36,9	72	42,9	4,119	1,008
Уколико нешто није добро разумео, ментор ме пита за објашњење	6	3,6	5	3	19	11,3	61	36,3	77	45,8	4,179	0,993

Тврдње	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		У потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Од ментора увек добијем правовремену повратну информацију	9	5,4	12	7,1	25	14,9	48	28,6	74		
Повратне информације које добијам од ментора су јасне и разумљиве	3	1,8	7	4,2	22	13,1	62	36,9	74	44	4,173	0,935
Ментор своја запажања о мом напредовању изражава на позитиван начин указујући ми на потребне промене	4	2,4	6	3,6	24	14,3	65	38,7	69	41,1	4,125	0,949
Ментор ме увек пита за мишљење о одређеној теми/проблеми	10	6	12	7,1	49	29,2	55	32,7	42	25	3,637	1,113
Ментор ми увек поставља питања и потпитања чиме ми показује да ме пажљиво слуша	5	3	10	6	33	19,6	60	35,7	60	35,7	3,952	1,031
Мој одговор на његово питање ментор потврђује осмехом, што ме подстиче да наставим да говорим	10	6	15	8,9	38	22,6	68	40,5	37	22	3,637	1,102
Кад год разговарам са ментором, он својим понашањем показује незаинтересованост (гледа са стране, кроз прозор, у телефон и сл.)	102	60,7	39	23,2	15	8,9	11	6,5	1	0,6	1,631	0,938
Ментор потврђује моје речи климајући главом	11	6,5	16	9,5	50	29,8	64	38,1	27	16,1	3,476	1,078
Закључујем да је ментор отворен за комуникацију на основу његовог израза лица	11	6,5	17	10,1	34	20,2	59	35,1	47	28	3,679	1,175

Показујући слагање и потпуно слагање са наведеним тврдњама, студенти своје менторе процењују као активне слушаоце. У разговору са менторисанима, ментори показују поштовање и разумевање (77,4%), слушају пажљиво и заинтересовано

(79,8%) и траже објашњења (82,1%). Већина студената од ментора добија правовремене (72,6%), јасне, разумљиве (80,9%) и позитивне повратне информације (79,8%). Утврђено је и да ментори студенте питају за мишљење (57,7%), да им постављају питања и потпитања (71,4%), као и да их подстичу на разговор (62,5%). Такође, ментор потврђује оно што студенти говоре климајући главом (54,2%), а његов израз лица студентима служи као показатељ менторове отворености за комуникацију (63,1%). Изражавајући неслагање и потпуно неслагање са тврдњом *Kad јод разјоварам са ментором, он својим јонашањем јоказује незаинтересованост (јлега са сјране, кроз јрозор, у шелефон и сл.)* студенти процењују менторе као заинтересоване за тему разговора (83,9%).

Као што се из приказаних резултата може видети, перцепције студената говоре да су у комуникацији са менторима заступљени аспекти квалитетног менторства, односно ментори су процењени као активни слушаоци који дају правовремене, јасне и разумљиве повратне информације, постављају питања, а својом невербалном комуникацијом употпуњују разговор са менторисанима чинећи га разумљивијим.

Закључак

Менторство, као међуљудски однос, темељи се на комуникацији између ментора, односно професора, и менторисаног, односно студента, па се може рећи да квалитет и успех у менторству зависи од квалитета и успеха остварене комуникације. Комуникациони аспект менторског односа сагледан је кроз истраживачке задатке са циљем стварања објективне слике о стању овог проблема из угла апсолвената, студената мастер и докторских студија Универзитета у Нишу.

Студенти су препознали издвојене вештине и особине ментора (приступачност и отвореност, пажљиво слушање, разумевање и прихватање, отвореност за питања, мотивисање и охрабривање менторисаног) као значајне за ефикасну комуникацију. Као најпожељније особине ментора, издвојили су: отвореност за питања, потребу да ментор показује ентузијазам и веру у њихово напредовање, пажљиво слушање и прихватање њихових идеја и предлога. Комуникација путем имејла је доминантна у менторству, након чега следи комуникација која се остварује на консултацијама. У менторској комуникацији се у малој мери користе савремени начини комуникације (*Viber, WhatsApp, Facebook* и др.). Утврђено је да комуникацију студената са ментором карактерише директни стил, да студенти сами траже помоћ од ментора, не чекајући да је он сам понуди, не чекају да ментор покрене разговор о одређеној теми, не осећају се нелагодно да сами започну разговор са ментором, директно ментора питају за објашњења и без околишања му саопштавају све што желе да кажу. Поред тога, утврђено је и да студенти своје менторе процењују као активне слушаоце који у разговору са њима показују поштовање, разумевање и заинтересованост. Студенти од ментора добијају правовремене, јасне, разумљиве и позитивне повратне информације, ментор им поставља питања и потпитања, уважавајући њихово мишљење и подстиче их на разговор, што показује и кроз невербалну комуникацију.

Наведено нас наводи на закључак да је комуникација између ментора и студената Универзитета у Нишу обележена аспектима који су типични за комуникацију за коју кажемо да је квалитетна. С обзиром на то да су резултати добијени на ограниченом узорку, не можемо их генерализовати на читаву популацију студената и ментора у Србији. Ипак, резултати представљају допринос који није занемарљив с обзиром на чињеницу да Универзитет у Нишу спада у три највећа универзитета у земљи.

Утврђени резултати недвосмислено указују на потребу и неопходност рада у области унапређивања истраживаног проблема. Савремене друштвене промене „социјалне, економске, технолошке, научне, политичке, културне, имају утицаја на наставничку професију, на положај наставника, његов рад и образовање, тј. комплетан професионални развој“ (Minić, 2012: 123), што ставља посебан акценат на улогу и значај менторског рада. Ангажовање у овој области, као што и наши резултати потврђују, односи се на потребу континуиране педагошке помоћи и подршке како менторима тако и менторисанима у подручју: изграђивања још квалитетнијих комуникационих односа, развијања комуникационих компетенција, неговања међусобног поштовања, разумевања и поверења, развијања емпатије и способности прихватања туђег мишљења, предлога и идеја.

Значајне разлике у ставовима студената са различитих факултета (природних, друштвено-хуманистичких и техничко-технолошких наука) нису утврђене. Овакви подаци охрабрују јер нас наводе на закључак да су универзитетски наставници у Нишу током свог професионалног развоја развили вештине успешног менторског комуницирања без обзира на научно подручје којем припадају. Како статус ментора, посебно на докторским студијама, имају наставници који испуњавају одређене и јасно спецификоване критеријуме који подразумевају озбиљно научно-стручно ангажовање и продуктивност која се дуго гради (годинама стиче), можемо закључити да се комуникационе вештине ментора развијају с искуством. Управо у овој особености вештина менторске комуникације леже велики потенцијали који се могу истраживати, развијати и усавршавати.

Као основна ограничења спроведене студије издвајају се: (1) ограниченост на узорак студената Универзитета у Нишу; (2) одсуство узорка из популације студената који студирају на факултетима из области медицинских наука и поља уметности; (3) ограниченост узорка на апсолвенте основних академских студија, студенте мастер академских и докторских академских студија; (4) ограниченост истраживања на варијаблу научна област (тип факултета) без третирања варијабле ниво студија.

На основу ограничења спроведене студије могуће је дефинисати следеће сугестије и препоруке за реализацију нових, систематичнијих студија овог значајног проблема високошколске дидактике: (1) проширити узорак истраживања на остале универзитете у Србији; (2) истраживањем обухватити и студенте из области медицински наука и уметности; (3) испитати разлике у ставовима студената у односу на ниво студија; (4) узорак проширити и на студенте осталих година основних академских студија; (5) задатке истраживања усмерити и на утврђивање сугестија студената за унапређивање комуникационог аспекта менторског рада, кроз отворена питања о предлозима и могућностима унапређивања постојећег стања; (6) истраживање

спровести и на узорку ментора. На овај начин омогућило би се: свеобухватно закључивање о истраживаном проблему у високошколском образовању код нас; дефинисање предлога унапређивања постојећег стања из угла студената као актера менторског рада; реализовање компарације и утврђивање корелације између квалитета комуникационог аспекта менторског рада у односу на научну област, године и ниво студирања; свеобухватније сагледавање проучаваног проблема кроз призму свих учесника менторског рада (и студената и наставника-ментора).

Литература

- Abiddin, N. Z., & Hassan, A. (2012). A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1226>
- Allen, T. D., Shockley, K. M., & Poteat, L. (2010). Protégé Anxiety Attachment and Feedback in Mentoring Relationships. *Journal of Vocational Behaviour*, 77(1), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.007>
- Antić, S., i Pešikan, A. (2016). *Izazovi mentorstva*. Beograd: Образовни forum i Poljoprivredni fakultet.
- Arzenšek, A. (2016). Perceptions of Mentoring Types by Doctoral Students and Mentors in Economy and Business Administration. *Open Journal of Social Sciences*. 2(7), 92-96. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.47015>
- Berk, R., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-71.
- Bird, J. S. (2001). Mentors, Advisors and Supervisors: Their Role in Teaching Responsible Research Conduct. *Science and Engineering Ethics*, 7(4), 455-468.
- Bjekić, D., Stojković, M., & Kuzmanović, B. (2016). School-Based Mentoring of Students-Teachers in the Practice and Beginning Teachers. In I. Milićević (Ed.), *Technics and Informatics in Education* (pp. 344-352). Čačak: Faculty of Technical Sciences, University of Kragujevac.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administrative and Society*, 39(6), 719-739.
- Byington, T. (2010). Keys to Successful Mentoring Relationships. *Journal of Extension*, 48(6), 1-4.
- Campbell, D. E., & Campbell, T. A. (2000). The Mentoring Relation: Differing Perceptions of Benefits. *College Student Journal*, 34(4), 516-524.
- Chiappetta-Swanson, C., & Watt, S. (2011). *Good Practice in the Supervision & Mentoring of Postgraduate Students*. Retrieved from <https://teaching.mcmaster.ca/app/uploads/2019/07/Supervision-Mentoring-of-Postgrad-Students-1.pdf>
- Deletić, Z. (2004). *Metodološke studije*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Dimitrov, N. (2009). *Western Guide to Mentoring Graduate Students Across Cultures*. London, ON: Western University & Teaching Support Centre.
- Edwards, J. L., & Gordon, M. S. (2006). *You Should - I Should: Mentoring Responsibilities as Perceived by Faculty, Alumni, and Students*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494655.pdf>
- Eller, L. S., Lev L. E., & Feurer, A. (2013). *Key Components of an Effective Mentoring Relationship: A Qualitative Study*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3925207/>
- Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter, R., & Tai, T. (2015). *Elements of Effective Practice for Mentoring*. 4th ed. Boston, MA: MENTOR: The National Mentoring Partnership.

- James, R., & Baldwin, G. (1999). *Eleven Practices of Effective Postgraduate Supervisors*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education and The School of Graduate Studies, The University of Melbourne.
- Jucovy, L., & Garringer, M. (2008). *The ABCs of School Based Mentoring: Effective Strategies for Providing Quality Youth Mentoring in Schools and Communities*. Portland, OR: The National Mentoring Center.
- Lechuga, M. V. (2011). Faculty-Graduate Student Mentoring Relationships: Mentors' Perceived Roles and Responsibilities. *Higher Education*, 62(6), 757-771.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A Model for the Supervisor-Doctoral Student Relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Miller, A. (2002). *Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. London, UK: Routledge.
- Minić, V. (2012). *Osnovno obrazovanje u Srbiji u drugoj polovini XX veka*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposavić.
- Miškeljin, L. (2016). Mentorstvo kao kolaboracija praktičara-perspektiva mentora. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 385-410.
- Nikolić, B. (2016). Potreba i značaj obuke mentora-učitelja u cilju unapređivanja nastavnog procesa. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 10, 263-271.
- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. In M. Matti (Ed.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse* (pp. 57-67). Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Polovina, N. (2009). Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika: tradicionalni i moderni pristup. *Nastava i vaspitanje*, 58(4), 579-592.
- Polovina, N. (2016). Ključne odrednice kvaliteta mentorstva u nastavničkoj profesiji. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 7-26.
- Rose, L. G. (2003). Enhancement of Mentor Selection Using the Ideal Mentor Scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473-494.
- Slavić, A. i Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(5), 249-259.
- Žižak, A. (2014). Izazovi mentoriranja kvalitativnih istraživanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 367-392. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i3.6>

Примљено: 12.12.2019.

Коригована верзија примљена: 07.03.2020.

Прихваћено за штампу: 05.04.2020.

The communicative aspect of the mentoring relationship in higher education

Marija Jovanović

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

Tamara Vukić

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

Abstract

Mentoring and mentorship in the implementation of curricular and extracurricular activities are characteristic of higher education. Since the quality and effectiveness of mentoring are determined by the distinctive characteristics and quality of the communication that takes place within this relationship, this paper aims to explore the communicative aspect of mentorship in higher education. The study was conducted using a sample of University of Niš students who have had direct experience of mentoring in the production of their senior and master's theses. The study sought to examine their attitudes to: mentoring communication skills; the ways in which communication takes place; communication styles in mentoring; and the communicative aspects of quality mentoring. Our findings indicate that the most highly rated quality in mentors is openness to questions. Email communication predominates, while other modern forms of communication, such as apps and social networks, are used to a far lesser extent. Mentors were rated as active listeners who provide timely, clear, comprehensible and positive feedback. Although our findings suggest that the mentoring practices studied are characterized by communication of a very high quality, the paper draws certain pedagogical implications. The emphasis of these pedagogical implications is on: continued pedagogical-methodological enhancement and support for mentors and mentees; developing higher quality communication; developing communicative competences; nurturing mutual respect, understanding and trust; developing empathy and the ability to accept another's opinion, suggestions and ideas.

Keywords: communication, mentoring, students, teachers, higher education.

Коммуникационный аспект менторских отношений в высшем образовании

Мария Йованович

Кафедра педагогики, Философский факультет, Университет в Нише, Сербия

Тамара Вукич

Кафедра педагогики, Философский факультет, Университет в Нише, Сербия

Резюме *Менторское обучение и менторство в реализации обучения и внеаудиторных активностей характерны для высшего образования. Поскольку качество и эффективность менторства определяется спецификой и качеством достигаемой в нем коммуникации, цель данной работы направлена на исследование коммуникационного аспекта данных отношений в высшем образовании. В исследовании приняли участие студенты Университета в Нише, имевшие непосредственный опыт менторства при подготовке дипломной и магистерской работы, исследовательских проектов и докторских диссертаций. Основное внимание в исследовании уделяется установлению мнений студентов о качестве менторской коммуникации, способах осуществления коммуникации, стиле коммуникации и коммуникационных аспектах качественного менторства. Результаты показывают, что студенты, как наиболее желательную черту ментора, ценят открытость к вопросам. Связь по электронной почте является доминирующей, в то время как другие современные средства коммуникации, такие как приложения и социальные сети, используются в небольшой мере. Менторы были оценены как активные слушатели, обеспечивающие своевременную, четкую, понятную и положительную обратную связь. Хотя результаты исследования показывают, что исследуемая практика менторства характеризуется завидным уровнем качества коммуникации, в статье выявлены и некоторые педагогические последствия. Педагогические импликации заключаются в постоянной педагогической и методологической поддержке менторам и студентам, в построении лучших коммуникационных отношений, развитии и приобретении коммуникативных компетенций, соблюдении взаимного уважения, понимания и доверия, развитии эмпатии и способности принимать мнения, предложения и идеи других.*

Ключевые слова: *коммуникация, менторство, студенты, преподаватели, высшее образование.*

Towards a Deeper Understanding of the CEFR Principles in Grammar Competence Testing

Marijana Prodanović¹

Anglistics Study Programme, Singidunum University, Belgrade, Serbia

Valentina Gavranović

Anglistics Study Programme, Singidunum University, Belgrade, Serbia

Nina Pantelić

Anglistics Study Programme, Singidunum University, Belgrade, Serbia

Abstract *This paper focuses on various perspectives and challenges language teachers face while assessing language learners' proficiency level and relying on standardised placement tests in compliance with the CEFR. The aim of this study is to obtain a more critical insight into language testing in terms of the relationship between a test form and test score; to provide an interpretation of the CEFR-based proficiency levels; and to address the inclusion of the CEFR scheme in the real-life, academic language environment. Through a comparative, qualitative analysis, it examines the achievements of a group of respondents, undergraduate students majoring in English, recorded in a standardised pen-and-paper test focusing on their written language competence to determine their CEFR language proficiency levels. It also analyses errors, and compares the results obtained at different levels within the CEFR context, providing a theoretical background to the role and place grammar has in language teaching and learning. The main findings of the research point out the commonest grammatical errors found at the B2 and C1/2 levels, also revealing inconsistent and unexpected types which contribute to a deeper understanding of the complexities language assessment implies. This paper presents results which identify the areas that could be improved in terms of testing grammatical competence within the CEFR framework.*

Keywords: *CEFR, testing, error, grammatical competence, the English language.*

Introduction

Testing and assessment have been a critical aspect of applied linguistics ever since the social context changed and became rather fluid in terms of education, intercultural exchanges and influences, and job market and labour mobility. Although language testing

¹ mprodanovic@singidunum.ac.rs

has been the centre of much concern for years, it is still considered to be a young discipline (Fulcher, 2012, p. 2). As such, it has attracted much attention not only on the part of teachers, educators, and linguists, but also of policy-makers in the field of language in the broader sense.

The last decades have been marked by ongoing political, cultural, and social processes, which have brought about significant changes to the educational framework. Within such a newly created social and educational context, language teaching, learning, and assessing have gained an entirely new dimension. This has prompted the authorities from the Council of Europe to start the initiative of promoting “transparency and coherence in language education” (Cambridge ESOL, 2011, p. 2), resulting in the creation of The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR).

Ever since the creation of the CEFR document, language teachers have relied heavily on its main principles, and have been using various standardised tests in order to assess their learners’ CEFR-based proficiency levels. The detailed and clearly stated descriptors provided in the document greatly contribute to a better understanding and assessing of students’ primary language skills. In terms of assessing learners’ grammatical competence, the descriptors are limited to defining grammatical accuracy at each reference level and theorists around the globe aim to address them and provide insights into their nature (e.g. in 2016, Bodrić gave a detailed theoretical background to this issue, providing grammatical descriptors for the A2, B1 and B2 levels). In this paper, we will refer to the main principles of the CEFR, relying on a standardised form of placement tests – the Oxford Placement Test – thus determining the CEFR language reference levels of a group of university students majoring in English. The conducted research includes an analysis of errors students made in this test, and a comparison of errors made at different levels. The aim of this research is to provide a deeper understanding of language testing and to analyse CEFR-based proficiency levels based on grammatical knowledge. One of the main tasks of this research is to investigate how to overcome the challenges posed by the complex nature of testing and assessment, and how to explore and exploit the existing standardised tests in order to make their application more useful and meaningful.

The CEFR and Grammar Assessment

The Common European Framework of Reference for Languages was published in 2001, and describes “learners’ ability in terms of speaking, reading, listening and writing at six reference levels” (Cambridge ESOL, 2011, p. 6). The authors of the CEFR intended to create a framework, which could not only serve as help or as a guide for all parties involved in language education, but also as a ‘tool’ for various purposes.

The Framework points out the importance of various competencies language learners need to develop so that they can deal effectively with different communicative situations (Council of Europe, 2001, p. 9). In order to achieve this, the Framework defines an exhaustive list of competencies: general competencies (including declarative knowledge, skills, and know-how and ability to learn) and communicative language competencies

(linguistic, sociolinguistic, and pragmatic). Linguistic competencies are mainly of primary concern for language teaching and learning, and they include: lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic, and orthoepic competencies. According to the Framework, the range of lexical and grammatical competences is rather detailed, including lexical elements, such as fixed expressions, phrasal idioms, fixed frames, and phrases, single words, etc., and grammatical (morphology, syntax, and semantics) (Council of Europe/ALTE, 2011).

What makes the CEFR a valuable document are the clearly stated, detailed descriptors and guidelines for a vertical progress through all language skills. However, even though grammatical competence is given attention in the Framework, it is defined rather broadly, and its authors do not provide descriptors which explain learners' grammatical competence for each reference level. Their attention is limited to a list of grammatical categories and parameters (Council of Europe, 2001, p. 114) and a rather general description of grammatical accuracy expected to be attained at each reference level. The status of grammar-related descriptors within the CEFR document has remained almost unchanged even within the supplementary document (Companion Volume with New Descriptors, from 2018), aimed at enriching the initial document content.

Despite the fact that the CEFR analyses various aspects of language education, it seems that testing and assessment have received most attention. However, the way the CEFR document refers to assessment has resulted in various interpretations and has given rise to rather opposing views, among which are those endeavouring to determine how to assess grammatical competence.

Defining grammatical knowledge has provoked much debate among linguists for decades, and it has yielded much discussion and research. Language teachers undeniably emphasise the importance of the role grammar plays in language learning and testing, and explicit grammar testing is still an integral component of internationally-recognised English language tests, such as IELTS, TOEFL, TOEIC, CAE, CFE, etc. (Bodrič, 2016, p. 163); however, what has changed considerably over the years are the aspects of grammar selected to be tested and the ways to test grammar (Purpura, 2005, p. 4).

As much as the CEFR is praised, there are a number of critics (Deygers, Gorp, & De-meester, 2018; Fulcher, 2012) who have a different view of the values of the CEFR, its application and, particularly, the testing and assessment that claim to be linked to it. One of the limitations refers to the lack of exactness and, consequently, the levels it prescribes cannot be taken as standards, and are of a mere descriptive nature (Deygers et al., 2018, p. 2). On the other hand, there is a completely opposite view, which criticises the Framework for having a negative impact on language learning due to the insistence on standardisation. There are also serious objections relating to the involvement of factors other than purely educational and professional, and they refer to the context which goes beyond language and learner-focused interest, making the CEFR language-independent (Harsch & Martin, 2012) and frequently very difficult for interpretation (Papageorgiou, 2010, as cited in Deygers et al., 2018, p. 2). Furthermore, a number of theorists claim that one of the most prominent drawbacks of the CEFR is its lack of empirical nature (Fulcher, 2012), and that it also unequally addresses language skills (Staehr, 2008), and does not totally adhere to the principles arising from language acquisition theories (Alderson, 2007, as cited in, Deygers, Carlsen, Vilcu, & Zedler, 2017, p. 2).

Research Methodology

The research includes the analysis of a corpus of tests taken by a group of 22 undergraduate students majoring in English, aged 19-20 years. The main purpose of this study was to test their grammatical competence at the end of their second year of studies so that the language teachers could use the results in order to determine their CEFR language proficiency level. The test was also meant to serve as a diagnostic tool which could help the teachers plan and organise lessons as regards teaching materials and further activities for the next academic year so as to make language learning the most effective for the students.

The test respondents took represents a standardised, pen-and-paper test - Oxford Placement Test 2 (Allan, 2006) – and it has been used as one of the instruments with the potential for identifying the CEFR levels. It contains 100 items belonging to the scope of grammar, all of which are presented in MC form (*pick and choose* option), and the allotted time for its completion is a maximum of 50 minutes (it is worth noting that the section of the Oxford Placement Test 2 pack involving Listening comprehension has not been used). The items are divided into six sections, all but the very last one being context-providing portions of language material – addressing different general knowledge topics. This includes multiple writing forms – there are descriptive, biographical parts, but also a letter format section. Although the mentioned sections of tasks are regarded (and named) as *Grammar Part 1* and *Grammar Part 2* – they are not arranged in a graded order – both parts contain more and less demanding items.

Test 2 also comes with a diagnostic Key and Levels chart – so it helped the authors of this study check the answers easily, grade the tests, and, at the same time, determine their students' reference levels. The grading scale served as a framework for the analysis of errors students made followed by a description and comparison of errors. These errors were classified into typical and less frequent, and the obtained results were used to provide a deeper insight into the nature of grammar assessment, including the analysis of the discriminatory value of certain items.

Research Results and Discussion

Analysis of Students' Performance in the Placement Test

According to the formal scale provided by the test designers, the students achieved the following scores: 9 students performed at the B2 level, and 13 of them were either at the C1 (7 students) or C2 levels (6 students).

The analysis of the results obtained from these tests, and the comparison of errors made at the same level showed that there are errors made by all students or the majority of them, which we could consider as typical for the specific level. Apart from these typical errors, we will also point out the errors made by some of the students at certain levels, which were taken into consideration in our analysis because they show some unexpected tendencies and could have indicative implications for language planning policies. Prior to

illustrating them, it should be noted that the term “error”, throughout this paper, is used to denote a lack of knowledge. And the paper does not introduce the differentiation between errors and mistakes.

Errors Made at the B2 Level

The analysis of test results, which were evaluated to be at the B2 level, shows that there is a pattern of repetition of the same errors in some grammatical categories in all test results, or the majority of them, which we refer to as typical errors. Other errors, though not that frequent, are also studied and analysed in this work for the purpose of further analysis and implied directions of investigation.

- Typical errors all students made at this level are:

- a. the use of questions tags with the adverbs “hardly” and “rarely” (e.g., *He’s rarely been away for this long before, has he?*).
- b. the use of the gerund after prepositions and the form “be used to” (e.g., *Children seem to find computers easy, but many adults aren’t used to working with microtechnology.*).
- c. the uses of the Perfect forms. The use of the Past Perfect was problematic for all students at this level. Half of them recognised its use in separate sentences which had either another past action or the prepositional phrase *by + time* (e.g. *By 1956 he had joined Santos and had scored in his first game*). However, all students showed a lack of knowledge of how and when to use the Past Perfect in context – within a text that demanded a deeper understanding of the sequences of actions.
- d. Similarly to the above-explained typical mistake, the use of other verb forms present in longer contexts was also problematic, especially if the sequence of tenses was present in sentences. None of the students at this level could properly decipher which tense is used in a longer text for which congruence the understanding of the sequence of tenses is needed. The analysis of their tests shows that they made rather illogical combinations, which illustrates a lack of understanding of the use of tenses in a broader context. Nobody answered correctly any of the sentences that contained verbs in tenses with a reference point in the past – for example: *It was the first time that professional teams had played for a world title.*

- Typical errors the majority of students (over 70%) made at this level are the following:

- a. the use of non-finite verb forms:
 - the use of the bare infinitive after the verb *make* (in the sense of *to force somebody to do something*), e.g. *His father made him practice every day.*
 - after phrasal and prepositional verbs, especially after the verb *to look forward to*.
 - the difference between the use of the gerund and infinitive after the verb *go on*, e.g., *Italy, who won, went on to win the 1938 final.*
 - the use of the gerund after *it’s no use*.
- b. the use of verb forms:
 - be going to for past predictions, e.g., *He thought he was going to be able to play in the finals in Sweden.*

- the use of The Present Perfect after the clause *It's the first time*.
 - c. the use of the relative pronoun *who* after a proper noun denoting a country, but in the sense of a team from that country (e.g., *Italy, who won, ...*)
 - d. the use of the Perfect Infinitive after modal verbs to refer to the past, e.g., *It's the first time I've lived with anybody before, but I might have guessed what would happen*.
 - e. the omission of the article *the* in front of *most* (meaning *majority*, not a part of the superlative form), e.g., *Climate is important in most people's lives*.
 - f. the use of the indefinite article after *quite* (but they all recognised its use after *such*), e.g., *The history of the World Cup is quite a short one* (they chose the answer where the noun phrase does not contain the indefinite article),
 - g. the use of the causative *have*, e.g., *...then the authorities would have needed to have the original World Cup replaced*.
 - h. the use of the active and passive forms in sentences. Students did not recognise whether the subject of these sentences is the doer of the action or the object of its active counterpart, e.g., *In 1957 he was picked for the Brazilian national team*.
 - i. the use of question tags in shortened forms, e.g., *We'd better not delay reading this any longer, had we?* At this level, the majority of students also made errors if a question tag was added to complex sentences, e.g., *So you think he'll be back before November, do you?*
 - j. would rather – at the level of recognition of the use of the bare infinitive after the form, e.g., *Some people would just rather not have anything with computers at all*.
- Other Errors Made at the B2 Level - some students made other errors that could not be described as typical for this level, but nevertheless occurred in more than 20% of analysed test results, and they are as follows:
- a. the use of the Present Perfect with the adverbs *for* and *since*, e.g., *Football has been played for over a hundred years*.
 - b. the omission of articles in front of abstract nouns, e.g., *In Madeira they have good weather almost all year*.
 - c. the use of quantifiers in negative sentences, thus, some students opted for answers such as *There aren't no...*
 - e. the difference in meaning between *little* and *a little*, e.g., *Even now there is little we can do to control the weather*.
 - f. the use of the plural form of nouns, e.g., *He was only ten years old* (half of them opted for *He was only ten years*.)
 - g. the use of the modal *should* after the verb *suggest*, e.g., *She suggested we should share the house and share the costs*.
 - h. the difference between *as* and *like* in simple examples, e.g., *Learning a computer language is not the same as learning a real language*.
 - h. the use of the infinitive of purpose, e.g., *In hot countries people wear light clothes to keep cool*.
 - i. the use of the Future Perfect Continuous, e.g., *At the end of this month we'll have been living together for a year and a half*.
 - j. the use of the Past Simple of the verb *to be* in the sentence *He was born in 1940*. Instead of *was*, some of them opted for the Present Simple form *is*.

Errors Made at the C1 Level

Even though the number of typical errors made at this level is smaller than at the B2 level, there are still noticeable patterns of errors students made at both C levels. The total number of students who performed at the C level is 13 and, according to the scale, 7 students scored at the C1 level, with the other 6 at the C2 level.

- Typical errors that all students made at this level are the following:

- a. the use of question tags after sentences which contain the adverbs *hardly* and *rarely*.
- b. the use of tenses within a text, with the focus on the sequence of tenses
- c. the use of the gerund after prepositions

- The analysis showed that the majority of students made the following errors:

- a. the use of the relative pronoun *who* in the sentence *Italy, who won...*
- b. the use of question tags in complex sentences
- c. the use of the Perfect Infinitive after modals
- d. the use of a preposition + gerund after a noun, e.g., *Everyone has difficulty in learning* (they opted for the plural form of the noun and the infinitive).
- e. the use of the infinitive/gerund after the verb *to go on*.

- Other errors students made at this level

Although the number of students who made other errors at this level is less than 50%, which could not be referred to as typical, the errors made in their tests are pointed out in this analysis because they belong to the lower level of grammatical difficulty, and therefore will be discussed later in this work. These errors are as follows:

- a. the use of the article *the* in front of *most*, when *most* refers to the majority of, and not a part of the analytical comparison (*most people's lives*)
- b. the use of the active and passive forms – at the level of recognition whether the sentence is active or passive, which influences the choice of verb
- c. the use of the gerund after the phrase *it's no use*
- d. the use of the modal *should* after the verb *suggest*
- e. the basic use of the Future Perfect Continuous

Errors Made at the C2 Level

The results showed that 6 students performed at the C2 level and, unlike with the previous levels, there is no example of an error that was recurrent in all students' tests. Still, there is a clear pattern of errors that could be found in the majority of these tests, and they are as follows:

- a. the use of tenses in a text, with the focus on the sequence of tenses
- b. the use of question tags after the sentences which contain the adverbs *hardly* and *rarely*
- c. the use of the gerund after prepositions
- d. the use of the Present Perfect after *It's the first time*
- e. the use of the article *the* in front of *most*, when *most* refers to "the majority of", and not a part of the analytical comparison (*most people's lives*)

- f. the use of the Past Perfect in a text
- g. the use of the infinitive/ gerund after the verb *to go on*.

Students also made some other mistakes at this level that occurred in more than one test, and are taken into consideration in this analysis because they could be significant for further studies and language teaching implications, which will be discussed in the next-section. These errors are the following:

- a. the use of the active and passive forms – at the level of recognition whether the sentence is active or passive, which influences the choice of the verb
- b. the use of the gerund after the phrase *it's no use*
- c. the use of the infinitive to indicate purpose
- d. the use of the modal *should* after the verb *suggest*
- e. the basic use of the Future Perfect Continuous
- f. the use of the relative pronoun *who* in the sentence *Italy, who won...*

If we compare typical errors the students made in their placement test, we can notice that there is a clear pattern of their occurrence at all levels – from B2 to C2. These errors concern primarily the use of verb forms, the category in English which is the most developed and, at the same time, the most complex. They therefore pose difficulties for students in deciphering subtleties and various forms and meanings.

The comparative analysis of tests shows that the following grammatical aspects were the most problematic for students, and resulted in typical errors including:

- a. the use of tenses in a broader context
- b. the use of the perfect forms (present, past, and future)
- c. the use of question tags after the sentences which contain the adverbs *hardly* and *rarely*, and after sentences with the shortened form of auxiliary verbs.
- d. the use of non-finite verb forms. Students showed a lack of knowledge in terms of the use of the infinitive or gerund to complement other verbs/ nouns/ phrases.
- e. the use of articles when there are similar forms which go along or without any article.
- f. the use of the active or passive forms in contexts where students are asked to recognise whether the subject of the sentence is the doer of the action or is the object of the active sentence.

In this analysis, we will compare the typical errors students made at levels B2 to C2 with the descriptors in the CEFR. What is most striking is the consistency in errors the students made at the C levels. According to the CEFR document, the language user at the C2 level is proficient, and in terms of grammatical competence and accuracy “maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g., in forward planning, in monitoring others’ reactions)” (Council of Europe, 2001, p. 28). The language at the C1 level is also considered to be that of a proficient user who performs at a high level, and “consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare and difficult to spot” (Council of Europe, 2001, p. 28). According to the CEFR at the C1 level, a user also has “good grammatical control, occasional slips or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect” (Council of Europe, 2001, p. 28).

The analysis of the typical errors the C1 or C2 learners made in this placement test shows that they occur in the sentences which illustrate grammatical categories, structures and uses taught at the lower levels, as presented in coursebooks and grammar books which rely on the principles and descriptors stated in the CEFR. The most common errors students made were in the two parts of the test that contained a broader context, or, as it is stated according to the CEFR document, language in use.

Another issue which arises here is: if students do not recognise a complex grammatical structure containing verb forms affected by the sequence of tenses, how can we expect them to use it effectively and correctly in communicative situations? According to the CEFR, if learners want to participate in communicative situations, they “draw upon a number of competences developed in the course of their previous experience” (Council of Europe, 2001, p. 101). The qualitative aspects of spoken language use describe a C1 language user as someone who “consistently maintains a high degree of grammatical accuracy, errors are rare” (Council of Europe, 2001, p. 114), while a C2 proficient language user “maintains consistent grammatical control of complex language” (Council of Europe, 2001, p. 114). The findings obtained through this study do not comply with these statements since there are instances of lack of consistency of grammatical control.

The errors students made at the C1 and C2 levels do not support the explanation of propositional precision of how well learners need to perform at these levels, i.e., “convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of qualifying devices”, or “give emphasis, differentiate and eliminate ambiguity” (Council of Europe, 2001: p. 129).

The CEFR describes B2, C1 and C2 language users as independent language users. According to the CEFR descriptors for grammatical accuracy, the B2 learner “shows a relatively high degree of grammatical control” (Council of Europe, 2001, p. 114). A B2 learner also “does not make errors which lead to misunderstanding” (Council of Europe, 2001, p. 114). However, the findings shown in the section describing the errors made at the B2 level are not congruent with this claim, because these types of errors were recurrent in many test results at this level.

What also strikes as incongruous with regard to the CEFR descriptors is the interference of the students’ mother tongue, which occurs in several instances at all levels, although “noticeable mother tongue influence” (Council of Europe, 2001, p. 114) is referred to only at B1 and lower language levels. Recurrent errors illustrating this interference are as follows:

He is born in 1940. (Instead of *He was born*); *There aren’t no easy ways* (Instead of *There are no easy ways*), *It’s no use to try* (Instead of *It’s no use trying*), *In some countries is dark all the time* (Instead of *In some countries it is dark all the time*), *He was only ten years* (Instead of *He was only ten*), and many examples referring to the sequence of tenses.

The analysis of errors and comparison of their occurrence at all of these three levels reveals another oddity relating to the application of the CEFR principles to the interpretation of the test results. Namely, the following is stated in the CEFR document: “Each level should be taken to subsume the levels below it on the scale” (Council of Europe, 2001, p. 36), and it is assumed that a language user whose competences are assessed to belong to a certain level is expected ‘to be able to do “whatever is stated” at the lower level’ (Council of Europe, 2001, p. 36).

However, the analysis of the results obtained from the corpus composed of students' placement tests shows that this principle is violated in some cases, and that students of lower language levels performed better at some grammatical categories and aspects than others whose final score was higher. The findings show that some items from the placement test have a lower discrimination index, and these examples are as follows:

- a. the use of quantifiers – differences between *a little/ little*, the use of *no* with negative verbs (*'there aren't no'* and the adverb *hardly* (*'hardly no'*) - made by the C1 and C2 students, and not described as typical for the B2 level
- b. the use of *used to* for past habits (none of the students made this mistake at the B2 level)
- c. the comparative form of the adjective *warm* (*'more warm'* - an error none of the students made at B2 level)
- d. the error in the use of *between/ among* was made only at the C2 level
- e. the use of the bare infinitive after *would rather* was made by two students at C2 level, and nobody made this mistake at the C1 level.

Pedagogical Implications

The typical errors described for each reference level can be used as a resource to support teachers while creating materials and organising grammar instruction. The findings of this study also indicate that we cannot rely only on the test results alone – we need to employ other criteria and elements in grouping our students and curriculum planning – if possible, to test both their receptive and productive skills. All these decisions should be based on the aim of learning the language. This placement test, as well as the grading scale, can be helpful, but not necessarily the only source of information relevant for creating various language policies.

The results obtained from this analysis also demonstrate that language teachers should not assume anything – even if students' language competence is assessed to be at a proficient level they still make banal, unexpected, and even illogical errors, but these still exist, and should be taken into consideration.

The analysis of test results according to which the grammatical knowledge and performance of students were classified at either the B2 or C 1/ 2 levels shows that the errors made at these levels can be very similar, and belong to the same grammatical categories. The difference in the number of points which classified their performance at either the B or C levels can sometimes be attributed to sporadic examples, isolated categories, and do not contribute to a clear referential line. Therefore, in order to determine what direction of improvement to take to help students consolidate their knowledge and competencies at an assigned level and confidently move up to the higher level, all parties involved in the creation of language policies, institutions, language teachers and learners, test and material designers should be aware of these complexities, and be ready and flexible to adapt to their students' abilities and needs.

Conclusion

In this paper, we analysed and compared the results students achieved in a standardised placement test in accordance with the CEFR principles. The analysis of the most common errors students made and the interpretation of the results point to the complexity of the nature of testing and assessment, and multidirectional aspects both language teachers and learners need to be aware of.

A deeper understanding of the CEFR principles will help a language instructor assess the test that he/she plans to use. These tests can be viewed as a helpful, supportive tool, and a starting point that provides guidance to both language teachers and learners. However, language teachers need to have a critical eye while using formal tests in order to analyse the applicability of these tests in their teaching contexts, and not to take them for granted.

The findings of this study show that the CEFR grammar competence descriptions are applicable in the analysis of many of the students' test results. However, the discrepancies shown above also support the interpretation that the CEFR should be used as a guide (Council of Europe, 2001), and that other aspects should be included in the language descriptions. As Schneider and Lenz point out, apart from the scaled descriptions, other descriptors can be useful (Schneider & Lenz 2019, p. 41-49), especially in contexts with specific groups of learners who have specific learning goals. The results obtained from this study point out the weakness in applying grammatical knowledge, and areas that can be improved at the levels B2, C1 and C2.

The research described in this paper contributes to the complex area of language testing with its methodology of intersecting and comparing results obtained at different levels, revealing what grammatical items need further attention in test designing. These results also showed that for more comprehensive and far-reaching conclusions about the nature of testing, a wider corpus of both tests and respondents needs to be incorporated in some further investigation on this subject.

References

- Alderson, J. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659–663.
- Allan, D. (2006). *Placement Test 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bodrič, R. (2016). Testiranje gramatike stranog jezika – savremena teorijska i praktična načela. *Nasleđe*, 34, 159-170.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Council of Europe/ALTE (2011). *Manual for Language Test Development and Examining. For Use with the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division. Retrieved from <https://rm.coe.int/manual-for-language-test-development-and-examining-for-use-with-the-ce/1680667a2b>

- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C.H. (2017). One Framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15, 3-15. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261350>
- Deygers, B., Gorp, K. V., & Demeester, T. (2018). The B2 level and the dream of a common standard. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 44-58. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1421955>
- Fulcher, G. (2012). Scoring performance tests. In G. Fulcher, & F. Davidson (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing* (pp. 378–392). London, UK: Routledge.
- Harsch, C., & Martin, G. (2012). Adapting CEF-descriptors for rating purposes: Validation by a combined rater training and scale revision approach. *Assessing Writing*, 17(4), 228-250.
- Purpura, J. (2005). *Assessing Grammar*. Cambridge: CUP.
- Schneider, G., & Lenz, P. (2019). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stæhr, L. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2011). *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>

Примљено: 08.11.2019.

Коригована верзија примљена: 29.03.2020.

Прихваћено за штампу: 05.04.2020.

Ка бољем разумевању ЦЕФР принципа на плану тестирања граматичке компетенције

Маријана Продановић

Студијски програм Англистика, Универзитет Сингидунум, Београд, Србија

Валентина Гаврановић

Студијски програм Англистика, Универзитет Сингидунум, Београд, Србија

Нина Пантелић

Студијски програм Англистика, Универзитет Сингидунум, Београд, Србија

Апстракт Овај рад ижежи освешљавању различитих моућности и изазова са којима се сусрећу наставници ситраној језика у процесу провере знања језика, ослањајући се на стандардизовани шест усклађен са скалом Заједничкој евројској референциној оквира за језике (ЦЕФР). Циљ истраживања у подлози рада је остваривање критичкој увида у природу шестирања језика – са посебним освешћом на меуоднос форме шестиа и оствареној резултата; тумачење нивоа познавања језика дефинисаних у складу са Заједничким евројским референциним оквиром за језике; освешћ на примену наведеној оквира у сиварном, академској окружењу. Упоредна, квалитативна анализа приказала је учинак групе и сиваника, сивуденаиа основних сивудија анилитике, и сивуиуи на стандардизованом, и сиваном шестиау, чији је циљ био дефинисање нивоа познавања језика, а у складу са скалом Заједничкој евројској референциној оквира за језике. Осим наведеној, анализа указује на грешке сивуденаиа, али и упоређује учинак на различитим нивоима познавања језика, и сивовремено иружајући шеоријску подлоу у вези с уплоом која ириада ирамитици у пољу наставе и учења ситраној језика. Резултати су иоказали учешале ирамитичке грешке до којих долази на нивоима В2 и С1/2, али су и меу њима оикрили неке неусклађене ие неочекиване грешке, шео доприноси бољем разумевању сложене ирироде феномена шестирања познавања језика. Ошуда овај рад, на основу добијених резултата, указује на области шестирања ирамитичке комиеиенције, у складу са иринципима Заједничкој евројској референциној оквира за језике, које моу бити унаиређене.

Кључне речи: ЦЕФР (Заједнички евројски референцини оквир за језике), шестирање, грешке, ирамитичка комиеиенција, енилески језик.

К лучшему пониманию принципов ЦЕФР в области тестирования грамматической компетенции

Марияна Проданович

Кафедра англистики, Университет Сингидунум, Белград, Сербия

Валентина Гавранович

Кафедра англистики, Университет Сингидунум, Белград, Сербия

Нина Пантелич

Кафедра англистики, Университет Сингидунум, Белград, Сербия

Резюме *В данной статье освещаются различные возможности и проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков в процессе тестирования знаний языка, опираясь на стандартизированный тест, согласованный со шкалой Общеввропейской системы координат для языков (ЦЕФР). Целью исследования было: определение критического понимания природы языкового тестирования, с особым акцентом на взаимосвязи формы теста и полученного результата; интерпретация уровня владения языком, определенного в соответствии с координатами ЦЕФР; обзор применения данного документа в реальной академической среде. Сравнительный качественный анализ показал успеваемость исследуемых студентов английского языка на стандартизированном письменном тесте, направленном на определение уровня владения языком в соответствии со шкалой ЦЕФР. Кроме того, анализ указывает на ошибки студентов, но также сравнивает успеваемость на различных уровнях владения языком, предоставляя теоретические знания о роли, которую грамматика играет в процессе преподавания и изучения иностранных языков. Результаты указали на частые грамматические ошибки, возникающие на уровнях B2 и C1/2 владения языком, но также среди них были выявлены некоторые противоречивые и неожиданные ошибки, что способствует лучшему пониманию сложной природы тестирования знаний языка. Исходя из полученных результатов, данная статья указывает на те области грамматического тестирования компетенций, в соответствии с принципами Общеввропейской системы координат для языков, которые могут быть улучшены.*

Ключевые слова: *ЦЕФР (Общеввропейская система координат для языков), тестирование, ошибки, грамматическая компетенция, английский язык.*

Успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике у зависности од контекста задатка

Ирена Васојевић¹

ОШ „Сретен Младеновић“, Крагујевац, Србија

Апстракт

Учење математичких садржаја у разредној настави најчешће се остварује решавањем математичких задатака. Међу њим, ученици остварују различити успех у решавању задатака, што зависи од контекста задатка. У складу с тим, циљ овог рада је да се утврди успешност ученика у решавању задатака из аритметике у зависности од контекста задатка. Узорац истраживања чинили су ученици четвртог разреда из четири основне школе са територије града Крагујевца; 165 ученика је решавало шест састављен од 12 задатака, подељених у четири групе од по 4 задатка који су даћи на четири различита начина; задаци даћи у контексту математичкој израза, задаци даћи у контексту математичке реченице, задаци даћи у контексту реалне ситуације. Резултати истраживања показали су да међу ученицима четвртог разреда основне школе постоји неуједначеност у решавању истих математичких задатака даћих у различитом контексту. Такође, успех ученика зависи од пола ученика.

Кључне речи: аритметика, контекст задатка, решавање задатка.

Теоријски приступ истраживању

Учење математичких садржаја најчешће се одвија кроз поступак решавања различитих математичких задатака. Према Овчару (Ovčar, 1987: 24), „математички задатак је скуп квантитативних величина стављених у неки однос“. Решавање математичких задатака у разредној настави математике средство је којим ученици усвајају програмом прописан наставни садржај из алгебре, аритметике и геометрије.

Аритметика је наука о бројевима и законима рачунања. Она се дели на нижу и вишу аритметику. У разредној настави изучава се нижа аритметика која проучава основне особине и односе између природних бројева, као и основне аритметичке операције: сабирање, одузимање, множење и дељење (Malinović, 1998).

¹ irena.vasojevic@gmail.com

Аритметички садржаји заузимају централно место у почетној настави математике. Обрађују се: природни бројеви и нула, операције са њима и закони аритметичких операција. Аритметичке операције обрађују се као „усмене“ и „писмене“. Постојали су многи покушаји у формирању структуре аритметичких садржаја. Данас преовлађује распоред градива по систему декадног бројевног низа који у себе укључује концентричне кругове по 10, 100, 1.000, итд. Оваквим рашчлањивањем наставног градива омогућено је да ученици поступно раде у систему са све већим низом бројева. Рачунске операције се непрекидно понављају и на тај начин се старо градиво надовезује на ново. Тако је, поред разноликости, остварен прелаз од лакшег ка тежем (Dejić, Egerić i Mihajlović, 2015). У првом кругу бројева главна пажња се посвећује сабирању и одузимању, у кругу друге десетице на усвајање методе сабирања и одузимања, док се у кругу прве стотине бројева акценат ставља на таблицу множења и дељења. У кругу првих хиљаду бројева завршава се с обрадом метода усменог рачунања и прелази се на писмено извођење рачунских операција (Dejić i Egerić, 2005).

Под појмом контекст подразумева се саштиво, садржај који појединошћима унутар њега, или са којима је у вези, одређује или допуњује смисао (Teodosiћ i Vučenov, 1967). У настави математике контекст се користи како би учење математичких концепата ученицима било смисленије, али и како би се показала корист специфичних идеја и вештина које се поучавају (Sullivan, Zevenbergen, & Mousley, 2003). Улогу контекста неке земље посебно наглашавају, као на пример РМЕ, тзв. реалистично математичко образовање (Realistic Mathematics Education). Циљ РМЕ-а је да омогући ученицима примену математичког знања у свакодневном животу. РМЕ приступ осмишљен је како би се математичко образовање што више повезало с неформалним знањем ученика и тиме им заправо помогло у постизању математичког разумевања. У ранијим годинама развоја РМЕ-а наглашено је да, ако деца науче математику одвојено од свог искуства, брзо ће је заборавити и неће је моћи примењивати у свакодневном животу. Стога, уместо да полазиште буду апстракције и дефиниције, важно је учење математике започети контекстом који се може математизирати (Van den Heuvel-Panhuizen, 2005).

У математичком смислу постоји неколико значења појма контекст (Van den Heuvel-Panhuizen, 2005). Појмом контекст у математичком смислу може се назначити окружење за учење које укључује различите ситуације у којима се оно одвија. Неопходно је и пожељно да контекст задатка буде стваран или барем замислив, тј. да се односи на стварне проблеме (Sullivan et. al, 2003). Контекст задатка не мора нужно да се односи на стварне животне ситуације, али је важно да се дате проблемске ситуације могу организовати математички и да су ученицима замисливе (Palm, 2001). Према томе, контекст задатка може бити из стварног света, па чак и формалног света математике, све док је стваран у уму ученика (Van den Heuvel-Panhuizen, 2005).

Математички задаци у почетној настави математике могу се поделити, према математичком садржају и контексту, на нумеричке или задатке дате бројевима, текстуалне или задатке дате речима (Markovac, 2001). Нумерички задаци или задаци с бројевима су задаци без контекста, дати само помоћу математичких симбола и бројева. С том се врстом задатака ученици најпре сусрећу, полазећи од оних најједностав-

нијих и најлакших. Главна сврха нумеричких задатака је изградња одговарајуће рачунске технике, будући да омогућују да се пажња ученика усмери на сам ток извођења рачунских операција (Markovac, 2001). У разредној настави математике у тим се задацима тражи рутина рачунања: четири основне рачунске операције, таблица множења и редослед (приоритет) рачунских операција. Текстуални или задаци речима су математички задаци дати текстом, па имају контекст, односно њихов садржај је повезан са неком свакодневном ситуацијом. Подаци и односи међу њима формулисани су речима, па их је потребно рачунски обликовати и одговарајућом рачунском операцијом израчунати непознати податак (Markovac, 2001).

Текстуални задаци су дати у облику кратког текста у којем се описују најважнији аспекти неке ситуације, а где су неке величине или релације јасно дате, док друге нису, и где се од оног који решава задатак тражи да пружи одговор на одређено питање коришћењем датих величина у тексту и математичких релација између тих величина. Решавање текстуалних задатака је важна активност наставе математике (Gortcheva, 2012), јер у том процесу ученици стичу способности које им омогућавају да организују и примењују стечена знања. Проучавање различитих аспеката процеса решавања текстуалних проблема може нам помоћи да уочимо и разумемо проблеме које ученици имају у том процесу, као и да сагледамо ниво разумевања поступака решавања задатака од стране ученика. Ученици тако у разним животним ситуацијама уочавају одговарајуће математичке релације, а при њиховом решавању се у структури израза приказује цео ток решења задатака. Овим захтевима, недовољно експлицитно, наглашени су важни задаци наставе аритметике: развијање значења израза и релација и развијање мишљења које је усредсређено на поступак, а не на резултат (Zeljić, 2014).

Контекстуални задаци би требало да буду извор процеса учења. Контекст може обогатити задатке на неколико начина (Van den Heuvel-Panhuizen, 1999). Полазећи од лако замисливих и препознатљивих проблемских ситуација, ученици могу врло брзо да схвате сврху одређеног проблема. Уз то што одређене ситуације чини препознатљивим и лако замисливим, контекст може повећати и мотивацију ученика при решавању датог проблема. Исто тако, Van den Heuvel-Panhuizen наводи да контекст доприноси еластичности и јасноћи датог проблема у задатку. Упоредујући задатке са контекстом са задацима који су дати у облику бројевног израза, задаци с контекстом ученицима пружају веће могућности за показивање властитих способности (Van den Heuvel-Panhuizen, 1999). У текстуалним задацима с контекстом ученици могу доћи до тачног решења примењујући и неформалан поступак. Проблем се може решити на више начина, па је његова еластичност повећана. Дајући ученицима слободу у начину приступа проблему, контекст задатка може повећати његову јасноћу.

Треба напоменути да постоје и потешкоће при решавању задатака са контекстом. Три главна разлога због којих ученици имају проблема с контекстуалним задацима као врстом текстуалних задатака јесу: читање с (не)разумевањем, непознавање нематематичког садржаја текста и немогућност трансформисања из реалног у математички контекст (Prediger, 2009, према: Gusić, 2016).

Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања

Циљеви и задаци наставе аритметике у највећој мери се остварују решавањем задатака. Помоћу задатака врши се утврђивање и провера теоријских појмова. Ради што бољег реализовања програма у настави математике, неопходно је наставу повезати са животом. Аритметички задаци представљају средство помоћу кога се настава математике повезује са животним ситуацијама. Пре свега се мисли на текстуалне задатке који се користе као садржаји вежбања, при чему ученици користе разне животне ситуације у којима уочавају математичке појмове, односе и законитости. Овакав тип задатака су математички задаци дати у контексту реалне ситуације. Међутим, овакав тип задатака је уједно и најсложенији тип задатака. Задаци дати у контексту реалне ситуације препоручују се и на часовима обраде и на часовима утврђивања. Наставни програм наглашава примену математике као практичног, односно корисног предмета који ученици морају разумети како би могли да усвојена знања потом примене на разне ситуације и проблеме у свом окружењу. Таква практична примена математике у настави најбоље се постиже кроз решавање контекстуалних задатака (Charman, 2006).

Контекст и разумевање контекста имају важну улогу у формирању концепта, односно у тумачењу смисла (Barth, 2002). Ученик у почетку нови концепт повезује само с контекстом у којем га је упознао и не препознаје га изван тог контекста. Тек кад се слика концепта попуни с разноликим искуством и кад се под утицајем различитих контекста концепт адекватно формира, ученик је способан да трансформише знање и у неуобичајене ситуације. Важност контекстуализације, односно повезивања апстрактног математичког појма с адекватним реалним (животним) контекстом, уочили су и велики немачки методичари математике, на челу с Рудолфом вом Хофеом (Vom Hofe, 1998). У својим истраживањима приметили су да су приликом размишљања, у сврху постављања стратегије за решење математичких проблема, увек присутне интуитивне претпоставке и слике ученика базиране на реалним контекстима. Закључили су да у настави долази до проблема када се значења која ученици придодaju математичким симболима и концептима разликују од оних која су претпоставили наставници. Вом Хофе сматра да је важно да ученик уз математичке концепте развије основне идеје. Улога основних идеја је да вербално или графички илуструју срж математичког концепта придружујући му реални контекст. Основне идеје служе као мост између индивидуалног света, реалног света и света математике (Vom Hofe, 1998).

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се утврди успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике у зависности од контекста задатака.

Из циља истраживања изведени су следећи истраживачки задаци:

1. Испитати успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању текстуалних задатака у односу на контекст задатка.
2. Утврдити успех ученика у решавању задатака из аритметике у односу на пол ученика.
3. Направити паралелу између успеха који су ученици постигли у решавању задатака и успеха из математике који је изражен просечном оценом на крају првог полугодишта.

Хипотезе истраживања

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

X0 Очекивано је да је успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака подједнака без обзира на контекст задатака.

X1 Успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике подједнака је без обзира на пол ученика.

X2 Успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике одговара просечној оцени ученика на крају првог полугодишта четвртог разреда.

Методe, технике и инструменти истраживања

За реализацију циља и задатка истраживања коришћена је истраживачка техника тестирања. За потребе истраживања конструисан је тест знања од 12 задатака, расподељених у три групе од по четири задатка формулисана на три различита начина, и то

Тест I задаци дати у контексту математичког израза,

Тест II задаци дати у контексту математичке реченице,

Тест III задаци дати у контексту реалне ситуације.

Задаци су одабрани тако да одговарају образовним стандардима из математике. У креирању задатака које су ученици решавали на тесту циљ је био развијати значење појма математичких израза код ученика, као и проширивање разумевања тих садржаја.

Подаци о општем успеху ученика на крају првог полугодишта четвртог разреда прикупљени су током априла месеца 2019. године из педагошке документације (дневника рада), након чега је извршено тестирање ученика. Тестирање је обављено у периоду од 6. до 15. маја 2019. године. Тестирање ученика обављено је на часовима редовне наставе. Ученици су радили тест три дана заредом, по 15 минута, по следећем редоследу, првог дана тест I, другог дана тест II и трећег дана тест III.

Узорак истраживања

Истраживањем је обухваћено 165 ученика четвртог разреда из три основне школе: ОШ „Сретен Младеновић“, ОШ „Јован Поповић“ и ОШ „21. октобар“ у Крагујевцу.

Реч је о случајном, пригодном узорку који је изабран из укупне популације свих ученика четвртог разреда основних школа у Крагујевцу.

Добијени резултати су статистички обрађени применом статистичког програма IBM SPSS19.

Резултати истраживања и дискусија

Тест је радило 165 ученика ($N=165$). С обзиром на пол, узорак је готово уједначен – 86 дечака (52,12 %) и 79 девојчица (47,88 %). Приликом вредновања задатака оцењиван је поступак решавања задатка и добијено (крајње) решење. У случају испуњења оба критеријума, задатак је оцењен са 1 поеном. У случају да је поступак рада тачан, а крајње решење нетачно, задатак је оцењен са 0,5 поена. Максималан број поена на тесту је 12 (3 теста по 4 задатка). Резултати које су ученици постигли на тестовима, по задацима, изражени у процентима, приказани су у Табели 1.

Табела 1

Последицу ученика по задацима

	Тачно	Нетачно	Нема одговора
ТЕСТ I			
Задатак 1.	83,03 %	16,97 %	/
Задатак 2.	83,63 %	15,16 %	1,21 %
Задатак 3.	78,18 %	20,61 %	1,21 %
Задатак 4.	75,15 %	23,64 %	1,21 %
ТЕСТ II			
Задатак 1.	83,03 %	16,97 %	/
Задатак 2.	86,06 %	12,12 %	1,82 %
Задатак 3.	69,70 %	29,70 %	0,60 %
Задатак 4.	63,64 %	33,94 %	2,42 %
ТЕСТ III			
Задатак 1.	81,21 %	17,58 %	1,21 %
Задатак 2.	78,79 %	19,39 %	1,82 %
Задатак 3.	55,15 %	42,43 %	2,42 %
Задатак 4.	54,55 %	36,97 %	8,48 %

ТЕСТ I Задаци дати у контексту математичког рада, у задатку 1. и задатку 2. ученик треба да изврши једну рачунску операцију. У задатку 3. ученик треба да изврши две рачунске операције са вишецифреним бројевима. У задатку 4. ученик треба да изврши три рачунске операције, познавајући, притом, правила о приоритету рачунских операција. Задаци 1. и 2. су урађени веома добро, а задаци 3. и 4. на задовољавајућем нивоу. Ученици су показали да су увежбани у коришћењу алгоритама за израчунавање вредности.

ТЕСТ II Задаци су дати у контексту математичке реченице, па у задатку 1. ученик треба да помножи два броја и да запише производ. У задатку 2. ученик треба

подели два броја и да запише количник. У задатку 3. ученик треба да запише збир два вишецифрена броја и да га увећа 12 пута. У задатку 4. неопходно је да ученик запише бројевни израз како би упоредио производ троцифреног и двоцифреног броја са производом два двоцифрена броја. Најуспешније је урађен задатак 2, а најнеуспешније задатак 4. Разлог томе је што ученици услов задатка 4, за колико је производ и троцифреног и двоцифреног броја већи од производа два двоцифрена броја поистовећују са више, тј. с операцијом сабирања. Шарма (Sharma, 2001) истиче да у решавању математичких текстуалних задатака ученици углавном греше у одабиру потребне рачунске операције, а много мање у самом поступку рачунања, што смо потврдили добијеним резултатима. Разлог томе је неспособност превођења свакодневног језика, односно језика на којем је формулисан задатак, на математички језик.

ТЕСТ III Задаци су дати у контексту реалне ситуације, а задатак ученика је да свакодневну, реалну, животну ситуацију преведе на математички језик и израчуна вредност добијеног израза. Задатак 1. За дати број џакова брашна чија је маса позната, ученик треба да израчуна колико је килограма брашна утоварено на камион. Овај задатак су ученици најуспешније урадили.

Задатак 2. На основу датог укупног броја књига и броја полица, ученик треба да израчуна колико се књига налази на свакој полици.

Задатак 3. На основу дате месечне зараде за оца и мајку, ученик има задатак да израчуна зараду родитеља за годину дана. Ученици праве грешку, па годину дана посматрају као 365 дана, а не као 12 месеци.

Задатак 4. Ученик треба да успостави везу између броја пакета у којима су спаковане флаше вина у магацину са бројем пакета и флашама вина које су поломљене приликом транспорта, да би добио број флаша вина које су допремљене у продавницу.

У Табели 2 приказани су коефицијенти асиметрије и спљоштености. Пошто припадају интервалу од -2 до 2, значи да резултати тестова имају нормалну расподелу у односу на тип теста. Како обележје има нормалну расподелу по типу теста, а имамо 3 типа теста, за тестирање статистичке значајности користимо једнофакторску анализу варијансе (АНОВА).

Табела 2

Коефицијенти асиметрије и спљоштености

Тип теста	Коефицијент асиметрије	Коефицијент спљоштености
ТЕСТ I	-1,51	0,53
ТЕСТ II	-1,16	-0,22
ТЕСТ III	-0,65	-1,11

Једнофакторском анализом варијансе (Табела 3) истражена је успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака подједнако на сва три теста, независно од контекста задатака (Табела 4).

Табела 3

Једнофакторска анализа варијансе

	N	M	SD	SE	95% интервал самопоуздања		Min	Max
					Доња граница	Горња граница		
1,00	165	3,1879	1,47990	,11521	2,9604	3,4154	,00	4,00
2,00	165	3,0121	1,47329	,11470	2,7857	3,2386	,00	4,00
3,00	165	2,6667	1,56693	,12199	2,4258	2,9075	,00	4,00
Укупно	495	2,9556	1,51979	,06831	2,8213	3,0898	,00	4,00

Табела 4

Успешност ученика на шесћовима

	M ± SD	p
Тест I	3,19 ± 1,48	
Тест II	3,01 ± 1,47	0,006
Тест III	2,67 ± 1,57	

Једнофакторском анализом варијансе (Табела 5) утврђена је статистички значајна разлика између средњих вредности резултата ученика на три теста: $F(2, 494) = 5,11$, $p = 0,006$. Накнадна поређења помоћу „Tukey HSD“ теста (Табела 6) показују да се средња вредност успеха ученика постигнутог на првом и трећем тесту статистички значајно разликују ($p = 0,005$), док између успеха на првом и другом тесту или другом и трећем тесту нема статистички значајне разлике. То значи да су ученици најуспешније урадили задатке који су дати у контексту математичког израза, затим задатке који су дати у контексту математичке реченице, па задатке дате у контексту реалне ситуације. Добијени резултати указују на чињеницу да ученици имају потешкоћа да дат реалан математички проблем преведу на математички језик.

Табела 5

Једнофакторска анализа варијансе

	Збир квадрата	df	Средњи квадрат	F	p
Између група	23,204	2	11,602	5,107	,006
Унутар група	1117,818	492	2,272		
Укупно	1141,022	494			

Табела 6
Вишеструка поређења

(I) Тест група	(J) Тест група	Средња разлика (I-J)	SE	p	95% интервал самопоуздања	
					Доња граница	Горња граница
1,00	2,00	,17576	,16595	,540	-,2144	,5659
	3,00	,52121*	,16595	,005	,1311	,9113
2,00	1,00	-,17576	,16595	,540	-,5659	,2144
	3,00	,34545	,16595	,095	-,0447	,7356
3,00	1,00	-,52121*	,16595	,005	-,9113	-,1311
	2,00	-,34545	,16595	,095	-,7356	,0447

* Средња разлика је значајна на нивоу 0,05.

Истраживањем је било неопходно утврдити да ли успех ученика постигнут на тесту зависи од пола ученика. У Табели 7 приказани су коефицијенти асиметрије и спљоштености.

Табела 7
Коефицијенти асиметрије и спљоштености

Пол	Коефицијент асиметрије	Коефицијент спљоштености
Дечаци	-0,84	0,95
Девојчице	-1,73	1,81

Пошто коефицијенти припадају интервалу од -2 до 2, значи да резултати тестова имају нормалну расподелу у односу на пол. Како обележје има нормалну расподелу по полу, а пол има две групе, за тестирање статистичке значајности користимо *t* тест за независне узорке.

За независне узорке *t* тест је показао да је разлика између укупног успеха на тестовима статистички значајна између дечака и девојчица, $t(160,33) = -2,32, p = 0,021$ (Табела 8). Дакле, девојчице су постигле бољи успех на тесту (Табела 9 и Табела 10).

Табела 8
Независни шест узорка

Левенеов тест за једнакост варијација						t тест за једнакост средстава			
						95% интервал самопоуздања разлике			
	F	p	t	df	p	Разлика средњих вредности	Разлика у грешкама	Доња граница	Горња граница
ПЈВ*	10,180	,002	-2,30	163	,023	-1,54	,67024	-2,86	-,2195
НПЈ*			-2,32	160,32	,021	-1,54	,66418	-2,85	-,2313

*ПЈВ - претпостављене су једнаке варијансе

*НПЈ - нису претпостављене једнаке варијације

Табела 9

Група статистика

	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i> *
Укупно	,00	86	8,1279	4,71492	,50842
	1,00	79	9,6709	3,79852	,42737

**SEM* - стандардна грешка средине

Табела 10

Резултати које су постигли дечаци и девојчице

Пол	<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>p</i>
Дечаци	8,13 ± 4,71	0,021
Девојчице	9,67 ± 3,80	

Просечна оцена свих ученика који су били обухваћени истраживањем на крају првог полугодишта из математике је 3,9. Повезаност успешности ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике и просечне оцене ученика на крају првог полугодишта мерена је Пирсоновим коефицијентом корелације. Пирсонов коефицијент корелације (Табела 11) је показао да је корелација између успешности ученика на тесту и просечне оцене ученика на крају првог полугодишта негативна и слаба и није статистички значајна ($r = -0,08$; $p = 0,31$). Резултати показују да су ученици урадили тест у складу са просечном оценом.

Табела 11

Пирсонов коефицијент корелације

		Укупно	Просек
Укупно	Пирсонова корелација	1	-,080
	<i>p</i>		,307
	<i>N</i>	165	165
Просек	Пирсонова корелација	-,080	1
	<i>p</i>	,307	
	<i>N</i>	165	165

Дискусија и закључак

У целости, спроведено истраживање показује да су резултати ученика четвртог разреда у решавању задатака из аритметике на задовољавајућем нивоу у случају када су задаци дати у контексту математичког израза или у контексту математичке реченице. У задацима датим у контексту реалне ситуације ученици имају потешкоћа. Ученици немају развијену вештину да реалне ситуације преведу на математички језик. Један од главних разлога је то што на већини часова ученици решавају задатке у којима се захтева да примене показана правила и поступке рада. Много мање времена

се посвећује одговарајућем математичком изразу користећи употребу заграда и користећи правила о приоритету рачунских операција. Потешкоће с контекстуалним задацима настају када ученици искусе непознавање ситуације. Стога, ученици су свакако успешнији у решавању контекстуалних задатака који садрже ситуацију која им је позната и ближа.

Резултати добијени истраживањем омогућавају одбацивање опште хипотезе и прве хипотезе, а прихватање друге хипотезе. Међу ученицима четвртог разреда основне школе постоји неуједначеност у решавању истих математичких задатака датих у различитом контексту. Такође, успех ученика зависи од пола ученика. Девојчице су биле успешније у решавању задатака датих и у контексту математичког израза, и у контексту математичке реченице и у контексту реалне ситуације. Добијене податке можемо повезати са резултатима аутора (Brković, Petrović-Bjekić i Zlatić, 1998) који истичу да је пол ученика повезан са мотивацијом, тако што је код ученица виша општа мотивација за наставне предмете. Такође, они запажају да ученице имају нешто боље школско постигнуће мерено школском оценом него дечаца.

Не постоји статистички значајна разлика између просечне оцене са полугодишта и резултата са теста. Ученици с оценама одличан и врло добар су веома успешно решили задатке дате у сва три контекста. Ученици са оценама добар и довољан су били најуспешнији у решавању задатака датих у контексту математичког израза, јер им је садржај довољно познат и разумљив. При решавању текстуалних задатака ови ученици углавном греше у одабиру потребне рачунске операције, а разлог томе је неразумевање у превођењу свакодневног језика на математички језик. Резултати истраживања показују да је неопходно посветити већу пажњу и више времена на часовима редовне наставе за решавање задатака датих у контексту математичке реченице и задатака датих у контексту реалне ситуације. Овај проблем се може превазићи активностима учитеља (методе рада, коришћење дидактичких средстава) и активностима свих ученика (заинтересованост, мотивација, корелација наставних садржаја). Наставу математике треба обогатити аутентичним задацима из свакодневице.

На основу добијених резултата истраживања, намеће се питање какав би био успех ученика у решавању задатака датих у различитом контексту из аритметике у каснијим разредима, тј. у предметној настави. Како би се наведено питање додатно истражило, потребно је урадити даља истраживања на ову тему.

Литература

- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil.
- Brković, A., Petrović-Brkić, D. i Zlatić, L. (1988). Motivacija učenika za nastavne predmete. *Psihologija: časopis Društva psihologa SR Srbije*, 31(1-2), 115-136.
- Chapman, O. (2006). Classroom practices for context of mathematics word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 211-230.
- Dejić, M. i Egerić, M. (2005). *Metodika nastave matematike*. Jagodina: Učiteljski fakultet.

- Dejić, M., Egerić, M. i Mihajlović, A. (2015). *Metodika matematike u razrednoj nastavi*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Gortcheva, I. (2012). Preparedness of pre-service primary school teachers to study natural numbers at university, *Metodički aspekti nastave matematike* 2, 109-117.
- Gusić, M. (2016). Uloga nastavnika pri formiranju matematičkih koncepata kod učenika. *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, 17(67), 4-12.
- Malinović, T. (1998). *Osnove nastave matematike*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ovčar, S. (1987). Tekstualni zadaci u početnoj nastavi matematike. *Istraživanja odgoja i obrazovanja*, 7, 23-39.
- Palm, T. (2001). Performance and authentic assessment, realistic and real life tasks: A conceptual analysis of the literature. *Mathematics Education*, 39, 1-34.
- Sharma, M. (2001). *Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Lekenik: Ostvarenje.
- Sullivan, P., Zevenbergen, R., & Mousley, J. (2003). The contexts of mathematics tasks and the context of the classroom: Are we including all students? *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 107-121. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03217373>
- Teodosić, R. i Vučenov, N. (1967). *Pedagoški rečnik*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1999). Context problems and assessment: Ideas from the Netherlands. In I. Thompson (Ed.) *Issues in teaching numeracy in primary schools*, (pp.130-142). Buckingham, UK: Open University Press. Retrieved from http://www.fisme.science.uu.nl/staff/marjah/download/vdHeuvel_1999_Context%20problems%20and%20assessment-small.pdf
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). The role of contexts in assessment problems in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 25(2), 2-9. Retrieved from <http://www.fisme.science.uu.nl/staff/marjah/documents/01-Heuvel.pdf>
- Vom Hofe, R. (1998). On the Generation of Basic Ideas and Individual Images: Normative, Descriptive and Constructive Aspects. In A. Sierpiska, & Kilpatrick, J. (Eds.), *Mathematics Education as a Research Domain: A Search for Identity* (pp. 317-331). Dordrecht: Springer Kluwer Academic Publishers.
- Zeljić, M. (2014). *Metodički aspekti rane algebre*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Примљено: 18.09.2019

Коригована верзија примљена: 16.04.2020

Прихваћено за штампу: 03.05.2020

Прилози

ТЕСТ I

1. Израчунај $83 \cdot 54$.
2. Израчунај $1296 \cdot 9$.
3. Израчунај вредност израза $(38200 + 49500) \cdot 12$.
4. Израчунај вредност израза $235 \cdot 35 - 13 \cdot 4$.

ТЕСТ II

1. Израчунај производ бројева 83 и 54.
2. Одреди број који је 9 пута мањи од броја 1296.
3. Збир бројева 38200 и 49500 увећај 12 пута.
4. За колико је производ бројева 235 и 35 већи од производа бројева 13 и 4?

ТЕСТ III

1. На камион су утоварена 83 џака брашна. Маса једног џака је 54 килограма. Колико је килограма брашна утоварено на тај камион?
2. У школској библиотеци има 1296 књига које су спаковане на 9 полица. Колико је књига на свакој полици?
3. Мајина мајка заради месечно 38200 динара, а Мајин отац 49500 динара. Колико новца зараде Мајини родитељи за годину дана?
4. У 235 пакета спаковано је по 35 флаша вина. При транспорту од стоваришта до продавнице, у 13 пакета су поломљене по 4 флаше вина. Колико флаша вина је допремљено у продавницу?

Fourth-grade students' achievement in solving arithmetic problems depending on the context of the problems

Irena Vasojević

Sreten Mladenović Elementary School, Kragujevac, Serbia

Abstract *The learning of mathematical content in the lower grades of primary school tends to take place through working on mathematical problems. Students, however, have varying degrees of success in solving these problems, which depends on the context of the problems. This paper therefore aims to assess student achievement in solving arithmetic problems depending on the context of the problems. The research sample consisted of fourth-grade students from three primary schools in the city of Kragujevac. 165 students were asked to solve a test comprising 12 problems divided into three groups of 4 problems each, given in three different ways – problems given in the context of a mathematical expression, problems given in the context of a mathematical sentence, and problems given in the context of a real-life situation. The results show that fourth-grade students achieved uneven results when solving the same mathematical problems given in different contexts. The results also suggest that student achievement depends on students' gender.*

Keywords: *arithmetic, mathematical problem context, mathematical problem solving.*

Успешность учеников четвертого класса основной школы в решении задач по арифметике в зависимости от контекста задачи

Ирена Васоевич

Основная школа имени «Сретена Младеновича», Крагуевац, Сербия

Резюме *Изучение математических содержаний в классном обучении чаще всего достигается путем решений математических задач. Однако учащиеся достигают разных успехов в решении задач, что зависит от контекста задачи. Соответственно, целью данной статьи является определение успеваемости учащихся при решении арифметических задач в зависимости от контекста задачи. Исследование проведено на примере 165 учеников четвертого класса из трех основных школ с территории города Крагуеваца. Все ученики прошли тест, состоящий из 12 заданий, разделенных на три группы по 4 задания, каждое из которых дано тремя различными способами: задачи, заданные в контексте математического выражения, задачи, заданные в контексте математического предложения, задачи, заданные в контексте реальной ситуации. Результаты исследования показали, что среди учеников четвертого класса основной школы наблюдается неравномерность в решении одних и тех же математических задач, заданных в другом контексте. Кроме того, обнаружено, что успех зависит от пола ученика.*

Ключевые слова: *арифметика, контекст задачи, решение задачи.*

Приказ књиге: Лица и наличја праведности у оцењивању

Аутор:

Милан Станчић, Година издања: 2020.

Издавач:

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

Монографија Милана Станчића *Лица и наличја праведности у оцењивању*, која је недавно објављена у издању Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, представља систематично, аналитично, у теоријским сазнањима и у разумевању проблема васпитно-образовне праксе дубински утемељено разматрање питања праведности у оцењивању.

Грађењу концептуалног оквира за разумевање праведности у оцењивању аутор приступа полазећи од анализе различитих схватања праведности, препознајући три различита концепта: метријску, педагошку и друштвену праведност у оцењивању. Књига садржи приказ, анализу и преиспитивање ових концепата, као и језика којима се у оквиру њих говори о праведности. На основу тога Станчић отвара и артикулише суштинска и крупна питања у вези са разумевањем праведности у оцењивању, међу којима су однос између валидности и праведности оцењивања, те однос између обезбеђивања процедура и етичности праксе. У наредним поглављима аутор анализира схватања о оцењивању и праведности у оцењивању која се препознају у просветној легислативи у Србији, те приказује истраживање кроз које је испитивао наставничка схватања праведности у оцењивању, праведност праксе оцењивања у школама у Србији и препреке на путу остваривања праведности у оцењивању у пракси. Полазећи од овако обухватног приступа проблему, у последњем поглављу Станчић се враћа елементима праведности у оцењивању, али и храбро отвара нова питања чија се елаборација често избегава у научним студијама: да ли је могуће комбиновати елементе који долазе из различитих приступа, шта је потребно мењати у законској регулативи у вези с оцењивањем, те где је простор не само за даља истраживања, већ и за деловање у пракси.

Начином на који је књига конципирана аутор показује не само добро познавање савремене литературе и просветне праксе у Србији, већ и отвореност за перспективе наставника из праксе, те спремност да уважи доступна сазнања из различитих извора и различитих перспектива. Истовремено, он се не да завести ни ауторитетима науке, ни перспективама из праксе, већ анализира различита схватања сагледавајући их у контексту, препознаје и отвара проблеме, критички их промишља, не бежи од тешких

питања, трага за бољим решењима. То му је омогућило да у резултатима истраживања мишљења наставника о препрекама праведности у оцењивању препозна још једну перспективу, коју није пронашао кроз претходну теоријску анализу, да је елаборира доводећи је у везу са положајем наставника и да отвори питање да ли се ка праведности у оцењивању иде путем контроле или путем аутономије наставника. Такав приступ омогућио је не само сагледавање различитих теоријских идеја и одлика праксе, већ и преиспитивање њиховог међусобног односа, њихових полазишта и последица, те деконструкцију значења постојећих теорија и пракса оцењивања и праведности у оцењивању. Истовремено, он је омогућио да настане књига која инспирише на преиспитивање сопствених полазишта, сопствених парадигматских опредељења и сопствене праксе.

Сам избор проблема којима се у књизи бави, али рекло би се и начин на који се о оцењивању промишља, инспирисан је идејама које је развила Милица Митровић у својим радовима о оцењивању, нарочито у својој књизи „Реформски потенцијал оцењивања у настави“ (2017), постхумно објављеној. У овим два монографијама које се баве питањима оцењивања у настави, као и у још неколико коауторских и ауторских радова који су настали последњих година и објављени у издањима Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, могу се препознати сродна схватања дидактичких питања којима је заједничко: да дидактичке проблеме разматрају у оквиру ширег педагошког, вредносног и друштвеног контекста, да њиховом разумевању приступају кроз деконструкцију постојећих теоријских и просветних решења, те да трагају како за дубљим теоријским разумевањима тако и за адекватним решењима за просветну праксу. Поменути радови свој простор у научном пољу проналазе у дидактичкој разради идеја критичке педагогије, што представља недовољно развијен начин мишљења о дидактичким питањима, и то не само у нашој средини, већ и у међународном контексту. Већ самим избором теме, као и приступом проблемима и начином на који разматра питања у вези са теоријом и праксом оцењивања, Милан Станчић даје велики допринос обликовању и јачању ове школе мишљења о дидактичким питањима.

Артикулисањем и преиспитивањем схватања праведности у оцењивању у теорији и пракси, аутор истовремено ствара оквир за разумевање проблема праведности у образовању уопште, па и шире схваћене друштвене праведности, као и за креирање и преиспитивање путева ка праведности у образовној пракси. Ова разматрања могу бити релевантна за студенте који уче о дидактичким питањима у вези с оцењивањем, теоретичаре и истраживаче заинтересоване за различита питања у вези с оцењивањем и у вези с праведношћу у образовању, доносиоцима одлука о просветним питањима, као и о другим друштвеним питањима чије су последице значајне за образовање. Истовремено, књига може бити корисна за практичаре – наставнике и стручне сараднике који су свакодневно у прилици да преиспитују своје деловање и школски контекст из перспективе праведности, као и за све оне који нису директни актери просветних догађања, али желе да разумеју кретања у образовном систему из перспективе праведности.

Лидија Радуловић
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Примљено: 14.04.2020.
Призвано за штампу: 21.04.2020.

Упутство за ауторе

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

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови треба да буду припремљени у складу са техничким стандардима и напоменама датим у Упутству за ауторе. Текстови који нису припремљени у складу са Упутством за ауторе не узимају се у разматрање.

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

Језик рада

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

Дужина рада

Радови треба да буду обима једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада. Уредници задржавају право да доносе одлуку о објављивању радове дужег обима од предвиђеног уколико тематика рада и/или предмет истраживања то захтевају и уколико се ради о научним текстовима високог нивоа квалитета.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или нису усклађени са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

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

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

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

Писање рада

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

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан, написан у реченичној форми, болд, величина слова 14, центрирано.

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 апстрактa на друга два језика. Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада. Кључне речи треба да буду 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 поднасловe 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	У реченичној форми, увучено, курзив, фонт 12

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА 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., Vujičić 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 графикоци. Свака табела, односно графикоци треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табеле треба да буде позициониран изнад табеле (видети Табелу 1 овог упутства), док наслов графикана треба дати испод графикана. Све скраћенице наведене у табелама и графиканима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикана. Табеле не треба

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

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графиконе преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

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

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

Guidelines for contributors

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

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to

casopis@pedagog.rs

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

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

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

Language

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

The length

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

Evaluation of papers

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

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

Papers which enter review process will be reviewed by two competent reviewers.

The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s (co-authors), the name of the institution (for example: department, faculty, university), the town and the state (if the author is from abroad), the address of the first author.

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered (in the lower left corner).

The title. The title should be concise, precisely formulated in the form of a sentence, bolded, font size 14.

Abstract. An abstract should contain from 150 to 250 words. The abstract should be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages. If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

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

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

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

Table 1

Format for five levels of heading

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

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

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

Правило публикации для авторов

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

Представление рукописи. – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

casopis@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей: Текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей. – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (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 сообщить 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 Vrcelj, PhD,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

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

Proof reader

Tatjana Dogdibegović

English language proof reader

Ana Popović Pecić, MA

Translators

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

Technical Editor

Jelena Panić

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

200

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

