

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

3

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 (Pavel Zgaga)

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Наташа Матовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета

хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу Универзитета Црне Горе

Др Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann)

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

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

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

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета
„Климент Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Алла Степановна Сиденко

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

Др Милан Станчић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић

Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Др Емина 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 (Mitja Krajncan)

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,

Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање

Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Софија Врцелј (Sofija Vrcelj)

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

Мара Торбица Јовановић

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: ERIH PLUS, SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

257–272	<i>Вера Сјасеновић Емина Хебиб Зорица Шаљић</i>	УЧЕШЋЕ ПРАКТИЧАРА У ПРОЦЕСУ СТВАРАЊА И СПРОВОЂЕЊА ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА
273–290	<i>Невена Новосељачки Руженка Шимоњи-Чернак Маја Покушевски</i>	УЧЕНИЧКА ПЕРЦЕПЦИЈА ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И НАСИЉА У ШКОЛИ
291–312	<i>Марина Семиз</i>	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ И ПРИСТУПИ У ДЕФИНИСАЊУ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА
313–330	<i>Лукаш Сјарек</i>	КОДЕКС ЕТИКЕ И ЕТИЧКИ МОДЕЛ ДОНОШЕЊА ОДЛУКА КАО ПОДРШКА У ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ПРАКСИ НАСТАВНИКА
331–344	<i>Драјана Павловић Дина Пејровић</i>	ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА: ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА
345–359	<i>Ивана Вучеџић Нена Васојевић Снежана Кирич</i>	МИШЉЕЊЕ УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА У СРБИЈИ О ПРЕДНОСТИМА ОНЛАЈН УЧЕЊА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ COVID-19
361–375	<i>Тијана Гајић Неда Маенза</i>	МОДАЛИТЕТ ТАНДЕМСКОГ УЧЕЊА КАО ВИД САВРЕМЕНОГ ТРЕНДА У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА: ПРИМЕР МОБИЛНЕ АПЛИКАЦИЈЕ HELLOTALK
376–377	<i>In Memoriam Тајјана Павловски (1956 – 2020)</i>	
379–380	СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА	
381–389	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

257–272	<i>Vera Spasenović Emina Hebib Zorica Šaljić</i>	THE PARTICIPATION OF PRACTITIONERS IN THE PROCESS OF CREATING AND IMPLEMENTING EDUCATION POLICIES
273–290	<i>Nevena Novoseljački Ruženka Šimonji-Černak Maja Pokuševski</i>	STUDENTS' PERCEPTIONS OF SCHOOL CLIMATE AND SCHOOL VIOLENCE
291–312	<i>Marina Semiz</i>	CONCEPTUALIZATIONS AND APPROACHES IN DEFINING COOPERATIVE LEARNING
313–330	<i>Lukáš Stárek</i>	CODE OF ETHICS AND THE ETHICAL DECISION-MAKING MODEL AS A SUPPORT IN TEACHERS' PROFESSIONAL PRACTICE
331–344	<i>Dragana Pavlović Dina Petrović</i>	E-BOOKS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE: A REVIEW OF RESEARCH
345–359	<i>Ivana Vučetić Nena Vasojević Snežana Kirin</i>	OPINIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN SERBIA ON THE ADVANTAGES OF ON-LINE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC
361–375	<i>Tijana Gajić Neda Maenza</i>	THE MODALITY OF TANDEM LEARNING AS AN ASPECT OF A CONTEMPORARY TREND IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: THE EXAMPLE OF THE HELLOTALK MOBILE APP
376–377	<i>In Memoriam Tatjana Pavlovski (1956 – 2020)</i>	
379–380	LIST OF REVIEWERS	
381–389	GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

257–272	<i>Вера Спасенович Эмина Хебиб Зорица Шальич</i>	УЧАСТИЕ ПРАКТИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
273–290	<i>Невена Новоселячки Руженка Шимони-Чернак Майя Покушевски</i>	ВОСПРИЯТИЕ УЧЕНИКАМИ ШКОЛЬНОГО КЛИМАТА И НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ
291–312	<i>Марина Семиз</i>	КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ И ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
313–330	<i>Лукаш Старек</i>	КОДЕКС ЭТИКИ И ЭТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ОПОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЕЙ
331–344	<i>Драгана Павлович Дина Петрович</i>	ЭЛЕКТРОННЫЕ КНИГИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ
345–359	<i>Ивана Вучетич Нена Васоевич Снежана Кирин</i>	МНЕНИЕ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ В СЕРБИИ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19
361–375	<i>Тияна Гайич Неда Мазэнза</i>	МЕТОДИКА ТАНДЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРИМЕР МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ HELLOTALK
376–377	<i>In Memoriam Татьяна Павловска (1956 - 2020)</i>	
379–380	<i>СПИСОК РЕЦЕНЗЕНТОВ</i>	
381–389	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АУТОРОВ</i>	

Учешће практичара у процесу стварања и спровођења образовних политика

Вера Спасеновић¹

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

Емина Хебиб

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

Зорица Шаљић

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

Апстракт *Једна од важних претпоставки остваривања функционалне образовне политике јесте да се кључне одлуке у домену образовне политике доносе уз консултовање с онима који ће те одлуке непосредно спроводити. Циљ спроведеног истраживања је био да се сагледа како школски педагози ојачају учешће практичара у процесу стварања и спровођења образовних политика. Конкретније, испитивали смо ко је све учествовао у креирању актуелних реформских решења у образовању, као и у којој мери су практичари мотивисани да се укључе у процес стварања и спровођења образовних политика и зашто. Узорак истраживања је чинило 159 педагога, запослених у основним и средњим школама широм територије Републике Србије. Подаци, прикућени анкетирањем, указују на то да практичари, посматрано из угла школских педагога, не учествују активно у процесу стварања и спровођења образовних политика. Искусство неузимања у обзир перспективе практичара, па чак и изостављање прилике да буду мишлени, доприноси томе да се реформска решења ојачају као наметнућа, нерелевантна и непримерена локалном контексту, што потврђују и налази овог истраживања. Такве околности невољно делују на мотивисаност практичара за спровођење образовно-политичких одлука и на сузбијање отпора према променама.*

Кључне речи: образовна политика, реформе у образовању, доносиоци одлука у образовању, партиципација практичара, школски педагози.

¹ vspaseno@f.bg.ac.rs

Увод

Кад год просветне власти реше да се ухвате у коштац са неким проблемом или изазовом у области образовања (или свесно реше да то не учине) долази се на терен образовне политике. Било да је реч о жељеним променама у области управљања и руковођења у образовању, остваривању праведности у образовању, финансирању образовања, компетенцијама наставника, ученичким постигнућима или неком другом сегменту функционисања образовног система и праксе васпитно–образовног рада, реформски процеси и активности које просветна власт покреће у директној су вези са процесом стварања и спровођења образовних политика. У том смислу, реформски напори који се предузимају чине образовну политику коју просветна власт води.

Практичарима се приписује кључна улога у процесу спровођења образовно–политичких одлука, тј. у имплементацији реформских решења у праксу. Међутим, да би се остварили жељени резултати, потребно је препознати и уважити практичаре као значајне актере и током процеса стварања образовних политика. Уколико се у том домену успостави континуирана сарадња и партнерски однос између доносилаца одлука у образовању и практичара, вероватније је да ће планирана реформска решења практичари доживети као сврсисходна и релевантна, и да ће, сходно томе, бити мотивисанији и за њихову примену.

У тексту који следи анализира се питање могућности и значаја учешћа практичара у стварању и спровођењу образовних политика и излажу налази истраживања о учешћу практичара у овим процесима. Како би се јасније образложила важност учешћа практичара у различитим фазама наведених процеса, у наставку текста прво се даје, у кратким цртама, опис циклуса образовних политика, тј. фаза које обухвата.

Циклус образовних политика

У стручној литератури се појму образовна политика приписују различита значења, те се описује као подручје деловања, као исказ о намерама и будућим активностима просветних власти, као одлуке које доносе надлежни органи и институције, као програм деловања, као предлог конкретних акција или интервенција, као резултат, тј. исход деловања (Rizvi & Lingard, 2010). За потребе овог рада ослонићемо се на она одређења по којима образовна политика укључује разрађен приступ деловања, тј. осмишљен скуп мера и активности усмерених ка остварењу циљева којима се настоји одговорити на проблеме у функционисању образовног система и пракси образовног рада од стране органа/тела која имају законска, политичка и финансијска овлашћења да то чине (Radó, 2010; Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997; Viennet & Pont, 2017).

За разумевање и анализирање процеса формулисања, спровођења и праћења јавних политика, укључујући ту и образовне политике, често се користи модел циклуса јавних политика. Њиме се описују кључне фазе или етапе кроз које пролази процес развијања јавних политика. Ове фазе се нижу једна за другом и треба да су међусобно усклађене. Иако постоје одређене разлике међу ауторима у издвајању и именовању фаза, обично се помињу: идентификација проблема, формулисање решења, одлучивање, спровођење политике и евалуација резултата (Due, 2013; Đorđević, 2009; Miošić,

Berković i Horvat, 2014; Smith & Larimer, 2009; Stančetić, 2015). Могуће је говорити и о три кључне фазе – стварање, спровођење и евалуација образовних политика, које онда укључују одговарајуће подфазе или кораке.

До идентификације проблема, која чини прву фазу, долази када органи управљања, стручне институције или други заинтересовани актери препознају неки проблем и начин на који се он испољава. Сасвим разумљиво, неће сваки уочени проблем бити и решаван, или не бар у датом тренутку. Нема сумње да интереси и моћ оних који заговарају одређене идеје утичу на то да ли ће се неки проблем наћи на дневном реду или неће.

У оквиру друге фазе – формулисања решења, тј. развијања политике, идентификују се различите опције за решавање проблема, разматрају се њихове предности и недостаци и процењују потенцијални ефекти. Након избора најпримеренијег решења, оно се детаљније разрађује и конкретизује. У анализи и предлагању решења обично значајну улогу има стручна јавност, при чему се неретко у овој фази консултују и различити заинтересовани актери.

Трећа фаза, која подразумева одлучивање, означава да се доносиоци одлука (који једини имају моћ да одлучују шта ће постати званична политика) опредељују за неко од предложених решења, које се затим званично усваја, најчешће доношењем одговарајућих закона, правилника, стратегија, уредби и сл.

У наредној фази – спровођењу политике – оно што је постала званична политика примењује се у пракси, тј. преводи се у акцију. Ова фаза би заправо требало да представља мост између постављених циљева и промена образовне праксе. Имплементација је несумњиво врло сложен процес, условљен различитим детерминантима и праћен бројним изазовима.

Последња фаза се односи на евалуацију усвојене политике и она подразумева вредновање ефеката примењених решења, тј. процену да ли је и у којој мери је дошло до жељене промене у односу на постављени циљ. Са започетом реформом се може наставити на исти начин, могу се направити одређене модификације или се од ње одустати.

Иако дати модел трпи бројне критике, почев од тога да процес образовних политика у реалности није тако једноставан и линеаран, до тога да се у њему прилично занемарују вредности на којима се (политичке) одлуке заснивају и различити интереси који се провлаче (Spasenović, 2019), у раду смо пошли од њега јер је погодан за сагледавање целине процеса и представља добро полазиште за разматрање потребе и могућности партиципације практичара у фазама идентификације проблема, формулисања решења и доношења одлука о потребним променама, а не само у фази спровођења дефинисаних промена у праксу васпитно–образовног рада.

Могућности и значај учешћа практичара у стварању и спровођењу образовних политика

Као што је у претходно датом приказу циклуса образовних политика назначено, у различитим фазама процеса могу деловати различити актери. Практичари (васпитачи, наставници, стручни сарадници, директори), сасвим логично, имају кључну улогу

у имплементацији реформских решења, тј. у спровођењу одлука образовне политике у пракси. Међутим, њихово учешће не би требало ту да почне и да се заврши, већ би морали да имају активнију улогу и у осталим фазама процеса (Viennet & Pont, 2017).

Ангажовање практичара у фази идентификације проблема може да буде веома значајно. С обзиром на непосредне увиде у изазове и проблеме у функционисању система образовања и праксе васпитно-образовног рада, за доносиоце одлука у образовању практичари би требало да представљају важан извор информација. И у фази развијања политике, тј. формулисању различитих начина на које проблем може да се реши и анализи тих опција, практичари могу да дају значајан допринос (Bell & Stevenson, 2006; Viennet & Pont, 2017). С једне стране, њихова улога је важна у разматрању предности и ограничења појединих решења, а самим тим и у сагледавању могућих ефеката. Увид у праксу васпитно-образовног рада и познавање локалних услова у којима се она одвија омогућава им да, можда боље него неки други актери, препознају потенцијалне изазове и баријере у имплементацији предложених решења. С друге стране, практичари би требало не само да су консултовани око адекватности и примерености различитих опција, већ би могли да учествују и у предлагању одређених решења. Учешће практичара је изузетно значајно и у процесу праћења начина на који се одлуке спроводе, као и у вредновању остварених резултата, али то питање нећемо овде детаљније разматрати.

Постоје различити канали путем којих се практичари укључују (или би могли да се укључе) у процес обликовања реформских решења: кроз учешће у радним групама и комисијама које формирају надлежни органи и институције; кроз деловање у оквиру стручних друштава; укључивањем у јавне расправе (трибине, округле столове и сл.); учешћем у истраживањима којима се прикупљају информације од практичара; кроз синдикално деловање; учешћем у изради предлога практичне политике итд.

Међутим, и онда када постоје могућности да се чује глас практичара у процесу доношења одлука, не значи да ће до тога заиста и доћи. Може се десити да формално постоје различите прилике за укључивање практичара, а да се у реалности њихово мишљење, ставови и предлози заправо не уважавају. У зависности од тога у којој мери доносиоци одлука разумеју значај консултовања практичара у обликовању реформских решења и колико им је стало да тај процес буде партиципативан и заснован на демократским процедурама, зависиће и квалитет размене и сарадње између доносилаца одлука и практичара (Kovač, Buchberger i Rafajac, 2015; Viennet & Pont, 2017).

Зашто је важно учешће практичара у различитим фазама процеса образовне политике? Пре свега, успешно спровођење образовно-политичких одлука и постизање жељених резултата се тешко може очекивати без подршке свих релевантних актера, нарочито оних који те одлуке треба да спроводе у пракси (Kovač i sar., 2015).

Дешава се, наиме, да се због бројних и разноврсних тешкоћа на које се наилази у реформском процесу не остваре очекивани ефекти чак и у условима када се добро осмисле потребне промене и одаберу адекватни начини њиховог спровођења у праксу. Као најизраженије, често се истичу тешкоће повезане са обезбеђивањем потребног нивоа сагласности између свих интересних група у образовању о правцима и циљевима реформе и тешкоће повезане са отпорима практичара према променама

практике образовног рада које чине основу реформе (Hardy, 2008, према: Hebib, 2013). Стога је потребно у процесу реформе превазићи отпоре практичара према променама, и обезбедити њихову кооперативност и својеврсну преоријентацију ка промени (Thompson et al., 2003, према: Osborne & Brown, 2005). Реформски процес треба да се води тако да се гради простор за договор између кључних актера система на основама заједничких интереса и циљева (Lieberman & Miller, 2007), као и простор за акцију и партиципацију практичара (Hill, 2004). Поред кључне улоге коју практичари имају у имплементацији политичких одлука у васпитно-образовну праксу, стварна партиципација подразумева да буду активно укључени и у процес доношења одлука у чијем ће спровођењу непосредно учествовати (Kovač, Rafajac, Buchberger i Moćibob, 2014).

Уколико су практичари питани о томе шта и како треба мењати у пракси васпитно-образовног рада и уколико се њихово мишљење уважи у процесу доношења одлука и осмишљавању мера образовне политике, може се повећати квалитет предложених мера, јер ће оне бити реалистичније и прилагођеније реалним потребама и условима у којима се делује (Stanković i sar., 2012). У супротном, донете мере и активности могу бити нерелевантне и непримерене конкретним условима, а самим тим су резултати реформског процеса неизвеснији. Поред тога, мотивација практичара за њихово спровођење биће ниска (Fullan, 2007). Наиме, како би се дефинисане и планиране промене успешно имплементирале у праксу, потребно је да се практичари ангажују и буду посвећени спровођењу промена, а то је теже обезбедити уколико практичари имају осећај да о њима нису питани или да њихово мишљење о потребним и могућим променама није уважено.

Како бисмо још експлицитније објаснили потребу учешћа практичара у процесу креирања, а не само имплементације политичких одлука у васпитно-образовну праксу, задржаћемо се на тренутак на уобичајеном начину одвијања процеса спровођења одлука у области васпитања и образовања. Одлуке које донесу просветне власти се, по правилу, у писаној форми дефинишу и формулишу у одређеним документима (стратегијама, законима, правилницима, акционим плановима, уредбама) на основу којих се регулише и одвија пракса. Међутим, оно што је садржано у документима не значи да ће као такво бити и транспоновано у праксу, тј. да неће постојати раскорак између онога што је планирано и онога што је остварено (Bell & Stevenson, 2006; Rizvi & Lingard, 2010). Дешава се да се „текст“ интерпретира различито, што подразумева да актери у складу са својим знањима, уверењима и разумевањем преводе у праксу оно што је документом предвиђено (Ball, 2006; Bell & Stevenson 2006, према: Spasenović, 2019). Другим речима, ретко се дешава да практичари извршавају инструкције одозго без да не размотре примереност, смисао и могућност прилагођавања политичких одлука реалној пракси у којој се планира имплементација. Уколико онај ко доноси одлуке није унапред обезбедио спремност практичара за извршавање жељене политике, вероватно је да резултат имплементације неће одговарати почетним намерама (Kovač i sar., 2014). Стога је за доносиоце одлука упутно да што раније укључе широки круг актера у развијање образовне политике како би јасно образложили кључне циљеве и идеје које желе да остваре и како би заједно са практичарима размотрили мере и активности које томе треба да воде (Viennet &

Pont, 2017), односно да обезбеде да овај процес буде партиципативан. Тиме се отвара пут ка успостављању консензуса и изградњи заједничког разумевања у погледу планираних промена, а тиме и добијању подршке и смањивању броја актера који ће се томе супротставити.

У условима када се дешава партиципација практичара у различитим фазама циклуса образовних политика, на компетентност практичара не гледа се само као на средство да се испуне споља постављени захтеви и одређује њихова позиција као техничара који треба да поштују задате стандарде, односно да буду послушни у односу на ауторитете који их доносе и контролишу њихову испуњеност чиме се, експлицитно или имплицитно, подржава хијерархијска расподела моћи у образовном систему (Radulović, 2019). Напротив, долази до комбинације и синхронизације директивног управљања од стране органа који се налазе на врху управљачке хијерархије (тзв. усмеравање процеса промена одозго) са јачањем свих сегмената система како би се могло приступити расподели обавеза и одговорности у спровођењу реформе (тзв. усмеравање процеса промена одоздо) (Hopkins, 2008; Moos & Huber, 2007, према: Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Крута спољна одговорност и механизми контроле комбинују се са јачањем локалних капацитета и капацитета практичара уз подстицање њихове мотивације за спровођење мера образовне политике и потребних промена, што је кључни фактор успеха реформског процеса (Fullan, 2009).

Методологија истраживања

Циљ спроведеног истраживања је био да се из угла школских педагога сагледа учешће практичара у процесу стварања и спровођења образовних политика. Из овако постављеног циља произашла су следећа истраживачка питања: (1) ко је све учествовао у креирању актуелних реформских решења у образовању; (2) у којој мери су практичари мотивисани да се укључе у процес стварања и спровођења образовних политика и зашто.

Истраживањем је обухваћено 159 школских педагога, од којих су 94 запослена у основној школи, 63 у средњој школи, док двоје раде у оба типа школе. Узорак је чинило далеко више особа женског (91,8%) у односу на мушки пол (8,2%). Већина педагога укључених у истраживање ради преко 15 година у струци (60,4%), док је број оних чији је радни стаж између пет и 15 година (27,7%) и оних са мање од пет година стажа (11,9%) био упадљиво мањи.

Позив за учешће у истраживању уз линк ка онлајн упитнику је на 270 основних и 132 средње школе из 23 управна округа у Србији (укључујући подручје града Београда), и то директно на мејл адресе педагога у ситуацијама када је таква информација постојала на веб-сајту школе, а када то није био случај, онда на мејл адресу која је била доступна (стручне службе, директора, секретара или општи мејл школе), уз молбу да буде прослеђен педагогу школе. Може се претпоставити да би одзив школских педагога био знатно већи у односу на садашњих 39,6% да смо били у прилици да непосредно контактирамо све потенцијалне испитанике којима смо се обратили.

У истраживању је примењена дескриптивна метода, а за прикупљање података коришћена је техника анкетања. Питања у упитнику обухватила су следеће пробле-

ме: 1) укљученост различитих актера у креирање реформских решења у образовању; 2) степен мотивисаности практичара за учешће у процесу стварања и спровођења образовних политика и образложење дате процене. Два од укупно шест питања из овог истраживања анализирали смо већ у једном другом раду, с тим да је тада број испитаника укључених у узорак био незнатно мањи (Spasenović, Hebib i Šaljić, 2020). Истраживање је реализовано крајем 2019. године, а упитник је био отворен за попуњавање у периоду од три недеље.

У истраживању је примењена квантитативна и квалитативна анализа података. За приказ података добијених на питања затвореног типа коришћене су фреквенције и проценти. Питања отвореног типа квалитативно су анализирана. У изналажењу категорија за анализу ових одговора послужили смо се индуктивним приступом развијања категорија на основу анализе изворних података. Другачије речено, приликом анализе добијених одговора није се пошло од унапред припремљених категорија, већ је категорисање било „вођено подацима“. Сваки добијен одговор је могао бити сврстан у једну или више категорија. Наиме, комплексни одговори су рашчлањени на мање смислене јединице, што је имало за последицу да је број јединица одговора (категорисаних одговора) био различит од броја учесника истраживања.

Резултати истраживања

За однос према реформским решењима која треба спровести у образовној пракси значајно је ко је све учествовао у њиховом креирању и да ли су практичари том приликом били консултовани. Учесници овог истраживања процењују да су активну улогу у креирању актуелних реформских решења у образовању у нашој земљи имали, пре свега, надлежни органи и институције, што је и очекивано (94,9%) (Табела 1). Према броју добијених одговора, следе страни консултанци (41,1%), док стручњаке са факултета и института, као и стручна друштва наводи око трећина испитаника. Тек сваки четврти педагог види практичаре (наставнике, стручне сараднике, директоре) као активне учеснике у овом процесу.

Табела 1

Ко је све активно учествовао у креирању ширењу актуелних реформских решења у образовању? (N=158)

Актери	ф	%
Надлежни органи и институције (МПНТР, Заводи...)	150	94,9
Страни консултанци	65	41,1
Стручњаци са факултета и из института	58	36,7
Стручна друштва	54	34,2
Практичари (наставници, стручни сарадници, директори)	39	24,7
Синдикати	20	12,7
Нешто друго	5	3,2

С друге стране, као оне који нису били у довољној мери питани у процесу осмишљавања реформских решења у образовању, а требало би да јесу, школски педагози убедљиво издвајају практичаре, тј. запослене у школама (89,3%) (Табела 2). Приличан је и број испитаника који сматра да би стручна друштва, као и стручњаке са факултета и института требало консултовати у већој мери. Насупрот томе су страни консултанци, чије би активније учешће било пожељно само за незнатан број испитаника. Синдикати, према мишљењу школских педагога, нису били активно укључени у креирање актуелних реформских решења (Табела 1), али се ни не опажају као неко ко би требало интензивније да се укључи у тај процес.

Табела 2

Ко није био довољно њишан у процесу осмишљавања реформских решења у образовању, а требало је да буде?
(N=159)

Актери	ф	%
Практичари (наставници, стручни сарадници, директори)	142	89,3
Стручна друштва	68	42,8
Стручњаци са факултета и из института	48	30,2
Синдикати	17	10,7
Страни консултанци	6	3,8
Нешто друго	4	2,5

Налази овог истраживања показују да више од половине учесника овог истраживања процењује да су запослени у васпитно-образовним установама делимично мотивисани да се укључе у процес одлучивања о образовној политици (53,5%), док сваки десети сматра да су веома мотивисани. Мањи број педагога опажа да су практичари у малој мери мотивисани (9,6%) или да нису мотивисани (8,3%).

Учеснике истраживања смо замолили да образложе свој одговор на претходно питање, што је учинило њих 106 (укупно 118 категорисаних одговора). Међу педагозима који сматрају да су практичари веома мотивисани за учешће у процесу одлучивања о образовној политици доминира образложење у коме се наглашава да су просветни радници компетентни да суде о томе шта, због чега и на који начин треба мењати и/или да им је у интересу унапређење образовне праксе (9 од 13 категорисаних одговора).

Образложења педагога који су проценили да су практичари делимично, у малој мери или уопште нису мотивисани (93) сврстали смо у три категорије (укупно 105 категорисаних одговора) (Табела 3). (Не)уважавање мишљења и искуства практичара од стране доносилаца одлука је категорија у коју је сврстан највећи број одговора (48,4%). У овим одговорима се истиче да просветне власти не разматрају ставове практичара, игноришу предлоге и сугестије које им практичари упуте и/или не узимају у обзир њихово искуство.

Следећа категорија – спремност практичара да се ангажују у процесу стварања образовних политика – обухвата одговоре који углавном указују на то да било због безвољности и инертности, лоше материјалне ситуације у којој се налазе или преоптерећености свакодневним радним обавезама (посебно административним пословима) практичари нису спремни да се ангажују у том домену (18,6%).

У трећу категорију, коју смо назвали пракса консултовања практичара, сврстани су одговори у којима се истиче да се глас практичара у процесу осмишљавања реформских решења не чује, јер нису ни били питани, тј. доносиоци одлука их ни не консултују (14,2%).

Табела 3

Примери одговора за издвојене категорије

Примери одговора	Издвојене категорије
Пример 1. Вишегодишње ангажовање наставника у предлагању разних мера, које нису имале никаквог ефекта, тј. нису разматране нити прихваћене, утиче на демотивисаност за даље укључивање у креирање образовне политике. Пример 2. [Практичари] свесни су тога да њихово мишљење неће бити ни разматрано, ни прихваћено.	(Не)уважавање мишљења и искустава практичара
Пример 1. Запосленима у васпитно-образовним установама недостаје жеља да нешто промене, већ сматрају да ће неко други да решава њихове проблеме. Пример 2. Међу мојим колегама влада општа апатија према послу. Све се своди на много папирологије, без конкретног ефекта...	(Не)спремност практичара на ангажовање
Пример 1. Њих [практичаре] нико ништа не пита, само добијају директиве да нешто треба да спроведу. Пример 2. Мотивисани јесу, али немају начина да се укључе на адекватан начин. Нико их не пита за мишљење.	Пракса (не) консултовања практичара

Остали одговори (18,8%), који су се јављали појединачно или се спорадично понављали, односили су се на неадекватан статус наставничке професије у друштву, неинформисаност практичара о могућим начинима укључивања, непоседовање потребних знања и вештина и слично.

Када је реч о мотивисаности практичара за активно учешће у процесу спровођења актуелних реформских решења, највећи број учесника овог истраживања процењује њихову мотивисаност као делимичну (58%), док за нешто мање од трећине педагога она постоји у малој мери (30,6%). Далеко мањи број педагога види практичаре као немотивисане (7%) или веома мотивисане (4,5%) у том погледу.

Образложење свог одговора дала су 93 педагога, од чега 89 оних који су навели да је мотивисаност практичара делимична, мала или да није присутна (укупно 110 категорисаних одговора). И у овом случају су добијени одговори груписани у три категорије (Табела 4).

Прву категорију сачињавају одговори педагога који сматрају да недовољна мотивисаност практичара произлази из њиховог односа према садржају и ефектима

актуелних реформских решења (32,7%). Из перспективе педагога, практичари су у великој мери критични према примерености образовно-политичких одлука за које се очекује да их спроводе. Они не виде сврсисходност, смисленост и корисност интервенција које се предузимају, те нису заинтересовани ни да се активније ангажују на њиховом спровођењу. У неким случајевима се то наводи као уопштен увид, а негде се помиње незадовољство конкретним решењима (инклузивно образовање, наставни програми, превенција насиља...). Такође, у већем броју одговора се изражава уверење да су реформска решења непримерена и неприлагођена потребама школе, као и условима у којима она делује. Реални проблеми са којима се школа суочава нису они на која су усмерена образовно-политичка решења. Уз то, неки сматрају да се често ради о „преписаним решењима“ која не одговарају нашој ситуацији и потребама. Разлози слабије мотивисаности образлажу се и разочаравајућим ефектима актуелних реформских процеса и активности, као и лошим искуствима са досадашњим образовним променама. Коначно, у једном броју одговора се наглашава да садржај и ефекти реформских решења нису примерени управо зато што практичари нису о њима консултовани, што води незаинтересованости за сам процес имплементације.

У другој издвојеној категорији се такође налазе образложења у којима се иказује незадовољство практичара реформским процесима и активностима, али, за разлику од претходне категорије, овде је у питању припремљеност реформе (31,9%). Преовлађујући утисак учесника истраживања је да реформе нису добро планиране и да нису разрађени механизми за њихово спровођење. Описи реформи који се срећу у одговорима педагога су следећи: „лоше припремљене“, „стихијске“, „без континуитета“, „недоследне“. Наилази се и на коментаре да свака нова власт креће из почетка, са новим идејама и иницијативама, занемарујући оно што се до тада дешавало. Поред тога, истиче се да нису обезбеђени услови потребни за успешно спровођење реформе, пре свега кадровски, материјално-технички и финансијски. Наиме, наставници нису у довољној мери информисани о реформским решењима, нити су адекватно припремљени за њихову примену, а обуке које се у том погледу спроводе се процењују као недовољне и не претерано корисне. Адекватна опремљеност школа, посебно информационо-комуникационим технологијама, јесте, према речима педагога, још једна ствар о којој доносиоци одлука нису водили рачуна приликом покретања реформи. Практичаре демотивише и то што није предвиђено награђивање и финансијско стимулисање оних који квалитетно раде.

Отвореност практичара за промене је следећа издвојена категорија (16,5%). Иако неки школски педагози истичу да мотивисаност за активно учешће у спровођењу образовних промена зависи од личних афинитета и својстава практичара, те да увек има оних који желе промене и оних који не, бројнији су коментари у којима се указује на негативан однос наставника према променама. По речима педагога, практичари су „уморни од промена“, „засићени“ и „без ентузијазма“. Док неки педагози разлоге незаинтересованости виде у испољавају отпора према променама генерално, без обзира о којим конкретним реформским решењима је реч, други узроке отпора приписују томе што промене захтевају додатно улагање труда и нове обавезе (нарочито у погледу вођења документације), на шта практичари нису спремни,

а трећи говоре о инертности практичара и устаљеним праксама деловања које се тешко мењају, посебно код старијих колега.

Табела 4

Примери одговора за издвојене категорије

Примери одговора	Издвојене категорије
<p><i>Пример 1.</i> Врло је тешко бити мотивисан за имплементацију неког програма а да при томе не видите суштину, смисао или значај...</p> <p><i>Пример 2.</i> Услед досадашњих негативних искустава и имплементације лоших решења, неприменљивих у пракси, запослени губе мотивацију и перспективу.</p>	Садржај и ефекти реформских решења
<p><i>Пример 1.</i> ... Реформске активности и садржаји се стихијски планирају и реализују, а на крају нема адекватне евалуације целог процеса. Од запослених се очекују да реализују инстант осмишљене активности и садржаје са којима у површно упознати.</p> <p><i>Пример 2.</i> [Практичари су немотивисани] зато што се реформска решења не припреме добро и не обезбеде се услови у установама, у кадровском и материјалном смислу.</p>	Припремљеност реформе
<p><i>Пример 1.</i> Већина практичара има синдром „сагоревања“. Поред тога, навикли су да раде на одређен начин и тешко им је да прихвате и усвоје промене.</p> <p><i>Пример 2.</i> Поједини запослени веома ажурно прате новине у свету образовања и укључују те новине у своју праксу. Са друге стране, код једног дела колега се унапред јавља отпор према свему што је ново и другачије од оног што се од њих раније очекивало.</p>	Отвореност практичара за промене

Остали одговори дати као образложење става о степену мотивисаности практичара за процес имплементације реформских решења (18,9%), а који су се спорадично јављали, тицали су се опште неповољне ситуације у друштву, лошег финансијског статуса просветних радника, проблема у односима између наставника, ученика и родитеља итд.

Дискусија

На основу налаза овог истраживања можемо да констатујемо да, посматрано из угла школских педагога, практичари нису имали активну улогу у процесу креирања актуелних реформских решења у образовању. Скоро 90 одсто учесника истраживања наводи да запослени у школама нису били довољно питани у том погледу, а требало је да буду. Истовремено, практичари спадају у групу актера код које постоји највећа разлика у процени тога ко је био активно укључен у овај процес, а ко није, мада је требало да буде. Стручна друштва су такође она за које је у нешто већој мери оцењено да би требало да имају активнију улогу него што је то до сада било. Насу-

прот томе се налазе страни консултанти. Приличан број школских педагога верује да су они били значајни актери у осмишљавању реформских решења, док само занемарљив број њих оцењује да би требало да су били присутнији него што је то био случај. Ово је у складу са често присутним ставом практичара о томе да су одређени реформски напори иницирани због притиска међународних институција (Stanković i sar., 2012) или пак настојања просветних власти да копирају туђа решења у домену образовне политике и праксе (Kovač i sar., 2015).

Више од половине школских педагога процењује да су практичари делимично мотивисани како за учешће у процесу стварања образовних политика тако и за активно ангажовање у имплементацији усвојених решења. Образлажући своје процене степена мотивисаности у оба наведена случаја, школски педагози су доминантно износили негативно обојене утиске и описе постојећег стања. Као најупадљивији разлог недовољне мотивисаности практичара за укључивање у процес развијања образовних политика, издвојило се неуважавање мишљења, ставова и предлога практичара од стране доносилаца одлука. У случају процеса имплементације, као најчешћи разлози су навођени незадовољство у погледу смислености, примерености и корисности покренутих реформских решења, као и однос практичара према променама. Бројни утисци школских педагога о неприлагођености реформских решења локалним потребама и условима и исказано неповерење према исходима имплементације могли би се тумачити у контексту недовољног укључивања практичара у процес доношења одлука и/или неузимања у обзир онога што они имају да кажу о питањима релевантним за имплементацију, а што у својим изјавама експлицитно потврђују и неки учесници истраживања.

Добијени налази су сагласни са резултатима неких других истраживања. Обимним истраживањем сарадника Института за педагошка истраживања спроведеним пре осам година утврђено је да већина запослених у школама сматра да нису били консултовани о стању у образовању приликом тада покренутих реформских решења, да те реформе нису најбоља решења датих проблема у образовању и да оне нису биле у довољној мери припремљене (Stanković i sar., 2012). Да оваква ситуација није карактеристична само за нашу земљу, потврђују и налази истраживања хрватских истраживача, који показују да међу наставницима влада неповерење према одлукама креатора политика на националном нивоу и према успешности реформских напора, као и да мишљење и поруке наставника не допиру до просветних власти (Kovač i sar., 2015). Такође, наставници су себе видели као умерено мотивисане за учешће у стварању и спровођењу одлука креатора образовне политике, али је њихово стварно учешће у овим процесима знатно ниже процењено.

Недостатак конструктивне комуникације и сарадње између доносилаца одлука и практичара у процесу креирања образовне политике носи са собом ризик да предузете интервенције неће довести до жељених промена у образовању (Viennet & Pont, 2017). Уколико креирање образовне политике није партиципативан процес, већа је шанса да ће практичари доживети реформска решења као наметнута, а себе као пуке извршиоце одлука просветних власти. Такве околности неповољно делују и на мотивисаност практичара за спровођење образовно-политичких одлука и на сузбијање отпора према променама. Пракса је, уосталом, показала да су се реформе

у којима није постојала адекватна партиципација оних чије се суделовање очекује у процесима примене одређене политике често завршавале неуспехом (Schattock, 2003, према: Kovač, 2007).

Закључак

Налази овог истраживања јасно показују да, из перспективе школских педагога, практичари не учествују активно у процесу стварања и спровођења образовних политика. Наиме, они су у много мањој мери укључени у креирање актуелних реформских решења него што се мисли да би требало. Мотивисаност практичара за учешће у осмишљавању реформских решења и њиховој примени, коју учесници истраживања процењују као делимичну, сигурно се једним делом може приписати уверењу практичара да се њихов глас не чује и не уважава приликом идентификовања проблема у образовању и разматрању могућих решења. Искуство неузимања у обзир перспективе практичара, па чак и изостављање прилике да буду питани доприноси томе да се реформске активности опајају као наметнуте, нерелевантне и непримерене локалном контексту.

Без партиципативног обликовања образовних политика теже је избећи често присутне проблеме и изазове у процесу имплементације, али и остварити жељене резултате. Стога, једна од важних претпоставки остваривања функционалне образовне политике јесте да се кључне одлуке образовне политике доносе уз консултовање с онима који ће те одлуке непосредно спроводити. Резултати овог истраживања потврђују да на успостављању двосмерне комуникације и сарадње између доносилаца одлука у образовању и практичара треба још доста да се ради.

Рад ћемо завршити исказом једног од учесника овог истраживања: „Да би за послени били мотивисани за активно учешће у имплементацији реформских решења, неопходно је време, неопходно је осмислити, омогућити и обезбедити суштинско разумевање процеса реформе, јасно дефинисати и операционализовати кораке, али и указати поштовање и уважавање онима који ће те кораке реализовати (практичари).“

Литература

- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy: Process, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Dye, T. (2013). *Understanding Public Policy*. New York: Pearson.
- Ђорђевић, S. (2009). *Analiza javnih politika*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Columbia University.
- Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 47(2), 45–50.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Hill, P. T. (2004). New capacity for civic oversight. In P. T. Hill & J. Harvey (Eds.), *Making School Reform Work – New Partnership for Real Change* (pp. 17–26). Washington: Brookings Institution Press.
- Kovač, V. (2007). *Pristupi analizi obrazovne politike*. Pedagogijska istraživanja, 4(2), 255–267.

- Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). Образовна политика из перспективе хрватских учитеља и наставника. *Napredak*, 155(3), 161–184.
- Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2007). Design principles for learner-centered professional development. In W. D. Hawley (Ed.), *The Keys to Effective Schools* (pp. 99–117). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Miošić, N., Berković, J. i Horvat, M. (2014). *Analiza i zagovaranje javnih politika*. Zagreb: EDU centar GONG i Centar za cjeloživotno obrazovanje Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Osborne, S. P., & Brown, K. (2005). *Managing Change and Innovation in Public Service Organizations*. London: Routledge.
- Pont, B., Nusche, D., & H. Moorman (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Radulović, L. (2019). Prosvetna politika u Srbiji: gde je praktičar? U D. Pavlović Breneselović, V. Spasenović i Š. Alibabić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Образовна politika i praksa: u skladu ili u raskoraku* (str. 14–24). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Smith, K., & Larimer, C. (2009). *The Public Policy Theory Primer*. Boulder: Westview Press.
- Spasenović, V. (2019). *Образовна politika: globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spasenović, V., Hebib, E. i Šaljić, Z. (2020). Odlučivanje o obrazovnoj politici: ko se sve pita? U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga – Participacija u obrazovanju: pedagoški (p)ogledi* (str. 115–122). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije.
- Stančetić, V. (2015). *Reforma javne uprave: ka novoj javnoj upravi*. Beograd: Fakultet političkih nauka i Čigoja.
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, R., Bodroža, B. i Gutvajn, N. (2012). *Izveštaj o istraživanju. Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework, OECD Education Working Paper No. 162*. Paris: OECD Publishing.

Примљено: 06.08.2020.

Коригована верзија примљена: 11.10.2020.

Прихваћено за штампу: 15.10.2020.

The Participation of Practitioners in the Process of Creating and Implementing Education Policies

Vera Spasenović

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

Emina Hebib

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

Zorica Šaljić

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

Abstract *One of the important preconditions for the implementation of a functional education policy is that key decisions in the domain of education policy are taken following consultations with those who will be directly implementing these decisions. The aim of our research was to examine how school pedagogists perceive the participation of education practitioners in the process of creating and implementing education policies. More specifically, we sought to identify all those who participated in the creation of current reform solutions in education, and to find out to what extent education practitioners are motivated to get involved in the process of creating and implementing education policies and why. The research sample consisted of 159 pedagogists working in primary and secondary schools across the Republic of Serbia. The data, collected through a survey, indicate that practitioners, from the point of view of school pedagogists, do not take an active part in the process of shaping and implementing education policies. The experience of not taking into account the practitioners' perspective, even not giving them the opportunity to be asked for their input, contributes to reform solutions being perceived as imposed from above, non-relevant and inappropriate to the local context, which is borne out by the findings of this research. Such circumstances have a detrimental effect on education practitioners' motivation for implementing educational-political decisions and the suppression of resistance to changes.*

Keywords: *education policy, reforms in education, decision-makers in education, participation of education practitioners, school pedagogists.*

Участие практиков в процессе создания и реализации образовательной политики

Вера Спасенович

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Эмина Хебиб

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Зорица Шальич

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *Одним из важных предварительных условий в реализации политики функционального образования является то, что ключевые решения в области образовательной политики должны приниматься в консультации с теми, кто будет непосредственно выполнять эти решения. Целью данного исследования было выяснить, как школьные педагоги воспринимают участие практиков в процессе создания и реализации образовательной политики. В частности, было рассмотрено, кто все участвовал в разработке текущих решений по реформе образования, а также насколько специалисты-практики заинтересованы в участии в процессе создания и реализации образовательной политики и почему. Исследование проведено с участием 159 педагогов, работающих в начальных и средних школах на всей территории Республики Сербия. Данные, собранные в ходе опроса, показывают, что практики с точки зрения школьных педагогов не принимают активного участия в процессе создания и реализации образовательной политики. Опыт игнорирования точки зрения практиков и даже упущение возможности их минимального участия, способствует тому, что решения реформ воспринимаются как навязанные, нерелевантные и неуместные для местного контекста, что подтверждается результатами данного исследования. Такие обстоятельства отрицательно влияют на мотивацию к реализации решений в области образовательной политики и подавление сопротивления изменениям.*

Ключевые слова: *образовательная политика, реформы в образовании, лица, принимающие решения в образовании, участие практиков, школьные педагоги.*

Ученичка перцепција школске климе и насиља у школи

Невена Новосељачки¹

Завод за здравствену заштиту радника Здраво мед., Суботица, Србија

Руженка Шимоњи-Чернак

Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду, Сомбор, Србија

Маја Покушевски

Независни истраживач, Нови Сад, Србија

Апстракт Циљ истраживања је испитивање релација између перцепције школске климе код ученика и појаве насиља у школи, као и провера постојања разлика у перцепцији школске климе и појави насиља у односу на пол ученика, разред који ученици похађају, утих на крају претходне школске године и образовање родитеља. Коришћени су инструменти скала школске климе – School climate scale и ПРОНА. Корелационом анализом утврђена је значајна неативна повезаност перципирања школске климе као подржавајуће и склоности ка насилном понашању, као и позитивна повезаност перципирања школске климе као неподржавајуће и склоности ка насилном понашању и изложености вршњачком насиљу. Утврђена је значајна разлика у перцепцији школске климе с обзиром на разред који ученици похађају, у смислу да ученици који похађају шест и седми разред чешће перципирају школску климу као подржавајућу него ученици осмог разреда. Када је реч о вршњачком насиљу, утврђена је значајна разлика у односу на пол, разред и школски утих ученика: склоности ка насилном понашању, а уједно и изложености школском насиљу чешће се јавља код ученика мушког пола, код ученика с нижим школским утихом (довољан или добар) и код ученика осмог разреда.

Кључне речи: школска клима, насиље у школи, повезаност перцепције школске климе и насиља, предвиђање перцепције школске климе.

Увод

Унапређивање васпитно-образовног рада се у многим истраживањима показало као веома значајно за смањење појаве насиља у школи, међутим, оно зависи од многих чинилаца. Већина тих чинилаца може се концептуализовати у појам школске климе, која као мултидимензионалан феномен обухвата различите аспекте школске организације и живота у школи, као што су материјално окружење, квалитет и квантитет интеракција у школи, академски резултати, подршка и слично (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010; Domović, 2003; Đurić i Popović-Čitić, 2011; Žunić-Pavlović i

1 nevena.novoseljacki@live.com

Kovačević-Lepojević, 2010). Школска клима зависи од доприноса свих оних који учествују у школском животу, али она такође утиче и на индивидуалне перцепције, интересовања, жеље, понашање свих актера у школском животу.

Одређење школске климе и насиља у школи

Иако се истраживачи баве школском климом од почетка 20. века, још увек не постоји једнозначно одређење овог сложеног концепта. Од пионирских радова Перија (Perry) до данас можемо пратити различите дефиниције, неке прилично флуидне, попут „срца и душе школе“ (Freiberg & Stein, 2005), онда школске климе као аспеката околине, личности ученика и наставног особља, академског успеха, нивоа физичке активности, процеса и материјала који се примењују у настави (Johnson & Johnson, 1993), или да је школска клима број и квалитет интеракција између одраслих и ученика, ученичка и наставничка перцепција школског окружења, фактори окружења (као што су учионице и школска зграда), академски успех, осећање безбедности и величина школе, осећање поверења и поштовања према ученицима и наставницима (Marshall, 2004; Khoury-Kassabri, Benbenishty, & Astor, 2005). Ипак, неке димензије концепта школске климе се чешће наводе у истраживањима у односу на друге димензије. То су физичка димензија (доступност материјала за рад, изглед зграде и учионица, величина школе, интерна организација школе, удобност), академска димензија (квалитет наставе, праћење напредовања ученика, информисање родитеља, очекивања наставника од ученика) и социјална димензија (квалитет и квантитет интерперсоналних релација, степен учешћа ученика и наставника у одлучивању, партнерство наставника и ученика, једнак третман свих ученика (Đorđić i Damjanović, 2016; Đurić i Popović-Čitić, 2011). Друга подела која је коришћена у истраживањима (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Đorđić, 2020) наводи следеће димензије: сигурност (физичка и социоемоционална), образовна димензија (квалитет поучавања, социоемоционално учење, професионални развој, лидерство), димензија односа (поштовање различитости, сарадња заједнице и школе, морал и повезаност) и образовно-структурална димензија (уредност, материјали и простор за рад, величина и изглед школе, наставне и ваннаставне активности).

Перцепција школске климе зависи од тога како ученик доживљава окружење у школи, односно у којој мери се у школском окружењу осећа пријатно, да ли је школско окружење подржавајуће за учење и да ли је адекватно организовано и сигурно. У зависности од интереса, вредности, мотивације и осталих карактеристика ученика, школска клима може бити перципирана као подстицајна за индивидуални развој и допринесити конструктивном понашању и укључивању појединаца у активности школе или као дестимулирајући контекст који доприноси пасивности, пружању отпора и агресивном понашању (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Bošnjak, 1997; Holtappels & Meier, 2000, према: Pužić, Baranović i Doolan, 2011).

Од 90-их година прошлог века у фокусу истраживача су и релације између школске климе и различитих облика асоцијалног понашања ученика, тако и насиља

у школи. Под насиљем можемо подразумевати релативно широк спектар понашања, као што су намерно и неоправдано наношење штете другоме (Popadić, 2009), агресивно понашање у ком насилник користи своје тело или неки предмет да би нанео повреду другој особи (Olweus, 2010), понашање у коме нека особа прети да ће другоме нанети повреду или то стварно ради (Benbenishty & Astor, 2005; Frisen, Jonsson, & Persson, 2007), различити акти и понашања појединца, група, друштвених институција или друштава у односима према људима, а који укључују примену физичке, психичке, политичке или неке друге силе и којима се угрожава физички, психички или социјални интегритет човека и изазивају различита психичка и физичка оштећења и друге неповољне последице (Milosavljević, 1998), или да је насиље понашање које има две карактеристике а то су намера и повреда (Srna, 2003). Постоје бројне поделе вршњачког насиља, а за потребе овог рада наводимо класификацију из Посебног протокола (Kalezić Vignjević, 2009): физичко насиље (телесно повређивање), сексуално насиље (укључивање у сексуалну активност против воље појединца), социјално насиље (искључивање из групе – одбацивање), емоционално/психичко насиље (тренутно или трајно угрожавање психичког и емоционалног стања) и електронско насиље (злоупотреба савремене технологије).

Постоје бројна истраживања која указују на повезаност између школске климе и насиља (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Hung, Luebbe, & Flaspohler, 2014; Lindstrom-Johnson, 2009; Popadić, 2009). У истраживањима је утврђена негативна повезаност између вршњачког насиља и показатеља позитивне школске климе, као што су јасна правила понашања, мотивација ученика од стране наставника, позитивна разредна клима, сарадња с родитељима, примена дисциплинских мера. Релацију између школске климе и насиља у школи најбоље можемо сумаризовати кроз резултате метааналитичког истраживања студија које су спроведене у периоду од 1882. до 2008. године у земљама Европе, Северне Америке и Азије (Đorđić, 2020). Утврђена је повезаност средње јачине између насилничког понашања и ученичке перцепције школске климе. Није утврђена повезаност између објективних карактеристика школе (величина, врста...) и насилног понашања, чиме ученичко опажање климе у школи добија значајно место и у превенцији насилничког понашања. Осим тога, позитивна школска клима позитивно делује на мотивацију за постигнућем ученика и наставника, односно на мотивацију за реализацију постављених циљева школе (Vrcelj, 2003, према: Vuković-Vidačić, 2016; Milošević i Šimonji Černak, 2019), али и на смањење степена насиља и агесије, те на већу толеранцију различитости међу ученицима и наставницима, без обзира на расу, веру или сексуалну оријентацију (Goldstein, Young, & Boyd, 2008; Attar-Schwartz, 2009, према: Vuković-Vidačić, 2016).

На основу постојећих истраживања било је оправдано да у нашој средини покушамо да испитамо повезаност између перцепције школске климе и насиља у школи код старијих ученика основне школе, што се иначе код нас релативно ретко истражује. Резултати оваквих истраживања могу заинтересованим стручњацима пружити корисне педагошке импликације о правцу унапређивања школске климе, где се као један од могућих циљева може постићи и смањење насиља међу ученицима.

Методологија истраживања

Основни циљ овог истраживања је утврдити како ученици перципирају школску климу, као и да се утврди природа и интензитет повезаности школске климе с изложеношћу насиљу у школи и склоности ка насилном понашању. Додатни циљеви односе се на утврђивање да ли се перцепција школске климе, изложености насиљу и склоности ка насиљу разликују с обзиром на пол, разред и успех ученика и образовање родитеља.

Основни проблем се може формулисати питањем: Да ли постоји повезаност између перцепције школске климе и појаве насиља у школи? Додатно, покушаћемо да утврдимо разлике у перцепцији школске климе, изложености насиљу, односно склоности ка насиљу с обзиром на пол, разред и успех ученика и с обзиром на образовање родитеља.

У истраживању су учествовала укупно 352 ученика основне школе, од шестог до осмог разреда, прилично уједначена по разредима. Истраживањем су обухваћени ученици оба пола, такође у приближно једнаком проценту. Ученици су подељени у категорије на основу школског успеха и образовања родитеља. Истраживање је спроведено у основним школама у Суботици у току школске године 2018/2019. Преглед структуре узорка се налази у Табели 1.

Табела 1
Структура узорка

		Број испитаника	Процент
Пол	Мушки	182	51.7
	Женски	170	48.3
Школски успех	Довољан	14	4.0
	Добар	36	10.2
	Врло добар	133	37.8
	Одличан	169	48.0
Разред	VI разред	124	35.2
	VII разред	108	30.7
	VIII разред	120	34.1
Образовање родитеља	Непотпуна основна школа	11	3.1
	Основна школа	28	8.0
	Средња школа	154	43.8
	Виша и висока школа	138	39.2
	Магистратура и доктор наука	21	6.0
Укупно		352	100.0

Мерни инструменти

У истраживању су примењена два инструмента. За испитивање школске климе користила се скала о перцепцији школске климе: School climate scale (Dymnicki, 2013). Овај инструмент представља модификовану скалу за процену школске климе која је конструисана у оквиру пројекта „Multisite violence prevention“ (2004) и састоји се од 18 тврдњи, на којима ученици процењују своје слагање заокруживањем броја на скали од 1 до 5, где 1 изражава најмањи, а 5 највећи степен слагања. Скала је у овом пројекту коришћена за испитивање перцепције ученика о три аспекта школске климе: односи међу ученицима, односи ученика и наставника и пријављивање сукоба, односно насиља над ученицима. Поузданост инструмента је оцењена помоћу Cronbach alpha коефицијента, и за укупну скалу износи $\alpha=0.67$, што представља задовољавајућу поузданост (Dymnicki, 2013). Скала је за потребе овог истраживања преведена с енглеског језика.

За мерење насилног понашања користио се упитник за процену вршњачког насиља ПРОНА – Процена насилног понашања (Čolović i sar., 2014). Коришћен је за самопроцену понашања карактеристичних за насилну интеракцију између ученика, састоји се од 20 ајтема, на којима ученици процењују учесталост одређеног понашања на тростепеној скали (0 – никада, 1 – понекад, 2 – често). Садржи две скале: изложеност вршњачком насиљу и склоност ка насилном понашању. Скала изложеност вршњачком насиљу обухвата индикаторе трпљења вршњачког насиља и понашање карактеристично за улогу жртве, док скала склоност ка насилном понашању мери испољавање физичке агресије (лакших и тежих облика физичког насиља) и психолошког, односно емоционалног насиља. Поузданост за укупну скалу износи $\alpha=0.83$, што представља високу поузданост.

Резултати истраживања

Прво су помоћу факторске анализе дефинисане димензије, односно проверена је факторска структура оба инструмента. Анализом главних компонената скале о перцепцији школске климе уз *Varimax* ротацију издвојено је укупно пет фактора чији карактеристични корен има вредност већу од 1, међутим, као предикторске варијабле у даљој анализи задржана су прва два изолована фактора, с обзиром на то да преостали појединачно објашњавају мањи проценат укупне варијансе. Прва два издвојена фактора описују 37,30% укупне варијансе. Ротирана факторска матрица за ова два фактора приказана је Табелом 2 а у њој су означена факторска оптерећења на основу којих су груписане ставке.

Табела 2

Роширана факторска матрица за прва два издвојена фактора

	Фактор 1
Наставници помажу у решавању сукоба и спорова међу ученицима.	.750
У ситуацијама кад ученици пријаве вређање или насиље, наставници се укључују у решавање сукоба или спора.	.734
Ученици се могу слободно обратити наставнику за помоћ кад имају неки спор или сукоб с ученицима.	.684
Наставници пажљиво слушају мишљења ученика.	.682
Наставници се односе с поштовањем и уважавањем према ученицима.	.644
Наставници охрабрују ученике да кажу кад дође насиља, спорова и сукоба.	.640
Ученици се међусобно помажу у школским активностима.	.478
Наставници се понашају праведно према ученицима.	.470
Током расправа на настави ученици уважавају мишљења других ученика.	.443
Ученици различитих стилова живота се међусобно добро слажу.	.383
Ученици пажљиво слушају једни друге током расправа на настави.	.355
Ученици воле да буду у школи.	.280
	Фактор 2
Ученици исмејавају и вређају једни друге.	.790
Ученици се физички сукобљавају.	.688
Ученици оговарају једни друге.	.641
Ученици искључују из школских активности и дружења ученике који се разликују од осталих.	.559
Ученици се пријатељски односе једни према другима.	-.419
Наставници исмејавају или вређају неке ученике.	.411

Први екстраховани фактор објашњава 25,40% укупне варијансе и обједињује једанаест ставки. Фактор је именован „подржавајућа школска клима“ јер обједињује ставке чији садржај описује подржавајући однос на релацији наставник–ученик, као и ученик–ученик, а који карактерише проактивно разрешење конфликта, међусобно поштовање и уважавање, однос поверења и међусобног разумевања. Други фактор објашњава 11,90% укупне варијансе и именован је „неподржавајућа школска клима“ јер шест ставки које овај фактор засићују описују деструктиван однос на релацији ученик–ученик и ученик–наставник, а који обухвата испољавање физичке, емоционалне и психолошке агресије.

Што се тиче структуре скале за процену вршњачког насиља, првобитно је издвојено пет фактора чији је карактеристичан корен већи од 1, међутим, задржана су два која објашњавају највише укупне варијансе, и која по садржају имају највише смисла. Издвојени фактори заједно описују 37,72% укупне варијансе. Ротирана факторска матрица за два одабрана фактора приказана је у Табели 3. У њој су означена факторска оптерећења на основу којих су груписане ставке.

Табела 3

Роширана факторска матрица за прва два издвојена фактора

	Фактор 1
Умем да закувам тучу.	.728
Волим да избламирам пред свима оне који ме нервирају.	.695
Друга деца морају да ми чине ситне услуге.	.685
Гурам се на одмору с децом слабијом од себе.	.682
Први намерно ударим друга у школи.	.664
Тукао сам се с друговима у школи.	.631
Претио сам онима који ме нервирају.	.622
Исмевам оне који су смешни.	.591
Млађу децу у пролазу чвркнем, ударим или почупам.	.526
Успевам да убедим друштво да се не дружимо с онима који нам се не допадају.	.458
Задиркујем другове због неког њиховог недостатка или мане.	.354
Потукао сам се да бих одбранио друга.	.243
	Фактор 2
Нека деца ми се ругају.	.776
Нека деца ме задиркују.	.758
Нека деца ме бламирају пред друштвом.	.704
Друга деца ме ућуткују када покушам нешто да кажем.	.654
Многа деца ме избегавају.	.567
Јача деца ме гурају.	.535
Добио сам батине од друге деце у школи.	.492
Друга деца ме присиљавају да им чиним ситне услуге.	.487

Први екстраховани фактор објашњава 23,20% укупне варијансе и обједињује дванаест ставки. Фактор је, по узору на оригинални конструкт ове скале, именован „склоност ка насилном понашању“ јер обједињује ставке чији садржај описује испољавање физичке агресије („Тукао сам се са друговима у школи.“), као и психичког („Претио сам онима који ме нервирају.“) и емоционалног насиља („Исмевам оне који су смешни.“). Други фактор објашњава 14,52% укупне варијансе и именован је „изложеност вршњачком насиљу“ јер садржај ставки које овај фактор обједињује описују понашање које је карактеристично за жртве насиља.

Релације перцепције школске климе и насиља у школи

Употребом Пирсоновог коефицијента корелације испитано је да ли су фактори изоловани из скале школске климе значајно повезани с факторима изолованим из скале ПРОНА. На основу резултата приказаних у Табели 4, уочавамо да је утврђена статистички значајна корелација између подржавајуће школске климе и склоности ка насилном понашању, као и између неподржавајуће школске климе и склоности ка насилном понашању, али и изложености вршњачком насиљу. Повезаност између неподржавајуће школске климе и појаве насиља у школи је позитивна, а ниског интензитета, што имплицира да што више ученици перципирају школску климу као неподржавајућу, у тој мери је појава насиља учесталија. С друге стране, перципирање школске климе као подржавајуће повезано је с ређом појавом склоности ка насилном понашању.

Табела 4

Корелација перцепције школске климе и насиља у школи

		Склоност ка насилном понашању	Изложеност вршњачком насиљу
Подржавајућа школска клима	<i>r</i>	-.217**	-.096
	<i>p</i>	.000	.072
	<i>N</i>	352	352
Неподржавајућа школска клима	<i>r</i>	.201**	.267**
	<i>p</i>	.000	.000
	<i>N</i>	352	352

Предвиђање перцепције школске климе

Како би се детаљније утврдила природа ове везе, помоћу линеарне регресије учињен је покушај да се утврди да ли се на основу социодемографских карактеристика и склоности ка насиљу може предвидети перцепција подржавајуће и неподржавајуће школске климе. Спроведене су две регресионе анализе, где су као критеријумске варијабле узети скорови на скали намењеној мерењу школске климе, а као предиктори у обе анализе су коришћене утврђене димензије насиља: склоност ка насилном понашању и изложеност вршњачком насиљу, као и социодемографски показатељи: пол, узраст, школски успех и образовање родитеља.

Прва анализа се односила на подржавајућу школску климу. Употребљивост модела је оцењена помоћу коефицијента детерминације који показује да 12% зависне варијабле може да се објасни предикторима. Учинак модела је тестиран помоћу ANOVA теста, који показује да је овај регресиони модел статистички значајан. Иако значајан, модел не предвиђа много варијансе, односно велики део варијансе је остао непознат.

Табела 5

Рејресиона анализа – *подржавајућа школска клима*

$$R = .340; R^2 = .120; SE = .658; MS = 168.884; F = 7.494; df = 6; p = .001$$

	Нестандардизовани коэффициент		Стандардизовани коэффициент	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>		
(Константа)	6.021	.465		12.961	.000
Пол	-.076	.075	-.055	-1.010	.313
Узраст	-.153	.043	-.184	-3.583	.000
Школски успех	.006	.050	.006	.109	.913
Образовање родитеља	-.101	.046	-.122	-2.196	.069
Склоност ка вршењу насиља	-.468	.118	-.217	-3.957	.000
Изложеност вршњачком насиљу	-.294	.109	-.142	-2.688	.008

Као значајни појединачни предиктори, издвајају се узраст, склоност ка вршењу насиља и изложеност вршњачком насиљу. Када посматрамо стандардизоване ко-ефицијенте значајних предиктора, примећујемо да су сви предиктори негативни, односно можемо да кажемо како са порастом скорa на скали склоност ка вршењу насиља и изложености вршњачком насиљу скор на скали подржавајућа школска клима опада. Што се тиче узраста као категоријалне променљиве, резултате можемо да протумачимо тако да је у нижим разредима већа вероватноћа да ће у школи бити израженија перцепција подржавајуће школске климе.

Што се тиче резултата регресионе анализе где је критеријум неподржавајућа школска клима, добијени су слични резултати (Табела 6). Коэффициент детерминације показује да је свега 10% варијансе зависне променљиве објашњено моделом, али је модел статистички значајан.

Табела 6

Рејресиона анализа – *неподржавајућа школска клима*

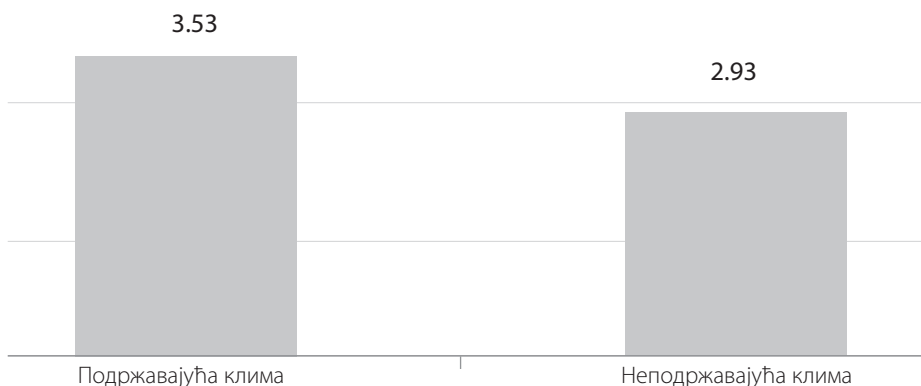
$$R = .320; R^2 = .103; SE = .660; MS = 167.651; F = 6.574; df = 6; p = .001$$

	Нестандардизовани коэффициент		Стандардизовани коэффициент	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>		
(Константа)	1.429	.466		3.065	.002
Пол	.100	.075	.073	1.334	.183
Узраст	.053	.043	.064	1.244	.214
Школски успех	-.056	.051	-.066	-1.110	.268
Образовање родитеља	.051	.046	.062	1.108	.269
Склоност ка вршењу насиља	.359	.119	.167	3.022	.003
Изложеност вршњачком насиљу	.444	.110	.216	4.055	.000

Од значајних предиктора у овом моделу издвојила се једино склоност ка вршењу насиља и изложеност вршњачком насиљу. Оба предиктора су позитивна и можемо да кажемо да с порастом скорa на скали склоност ка вршењу насиља скор на скали перцепције неподдржавајуће школске климе расте за .167, а са порастом скорa на скали изложеност вршњачком насиљу за .216.

Разлике у перцепцији школске климе у односу на социодемографске карактеристике ученика

Пре него што се приступило испитивању разлика у перцепцији школске климе у односу на социодемографске карактеристике ученика, представићемо израженост перцепције школске климе у укупном узорку. Из Графикана 1. може да се примети да су обе вредности перцепције школске климе око просека (вредност 3), с тим што је неподдржавајућа клима изражена нижим вредностима, а подржавајућа вишим, тако да можемо да кажемо да је у укупном узорку у већој мери заступљена подржавајућа него неподдржавајућа клима.



Графикон 1. Израженост климе школске климе

Разлике у перцепцији школске климе с обзиром на социодемографске карактеристике испитане су помоћу анализе варијансе у којој су као зависне варијабле коришћени фактори изоловани из скале перцепција школске климе, а као независне социодемографске карактеристике ученика. Из приказане табеле се може приметити да није утврђена статистички значајна разлика у перцепцији подржавајуће школске климе између дечака и девојчица, као и неподдржавајуће школске климе. На основу просечних вредности које су дечаци и девојчице постигли на оба фактора може да се каже да постоје благе разлике међу њима: девојчице чешће него дечаци перципирају школску климу као подржавајућу, док је дечаци чешће него девојчице перципирају као неподдржавајућу. У односу на школски успех такође није утврђена статистички значајна разлика између ученика по питању перцепције подржавајуће школске климе, као и неподдржавајуће школске климе. С обзиром на разред, значајна

разлика међу њима потврђена је по питању перцепције школске климе као подржавајуће. Наиме, ученици који похађају шести и седми разред чешће перципирају школску климу као подржавајућу него ученици осмог разреда. Када је реч о опажању школске климе као неподржавајуће, разлике су незнатне. Испитано је и да ли постоји разлика у ученичкој перцепцији школске климе с обзиром на степен образовања родитеља и није потврђена значајна разлика ни код подржавајуће школске климе, као ни код неподржавајуће школске климе.

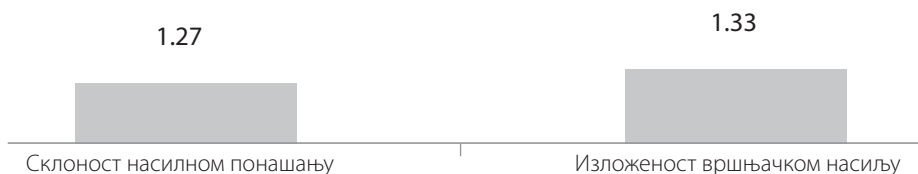
Табела 7

Разлике у перцепцији школске климе у односу на социодемографске карактеристике ученика

		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Пол	Подржавајућа школска клима	.338	1	.561
	Неподржавајућа школска клима	.151	1	.698
Школски успех	Подржавајућа школска клима	.428	3	.733
	Неподржавајућа школска клима	2.000	3	.114
Разред	Подржавајућа школска клима	6.860	2	.001
	Неподржавајућа школска клима	1.880	2	.154
Образовање родитеља	Подржавајућа школска клима	.522	4	.720
	Неподржавајућа школска клима	.448	4	.774

Разлике у појави насиља у школи с обзиром на социодемографске карактеристике ученика

Пре испитивања разлика у појави насиља, осврнућемо се на израженост насиља у укупном узорку. Из Графикона 2 се примећује да су и склоност ка насиљу и изложеност насиљу веома мало заступљене у укупном узорку, на шта указују ниски скорови обе врсте насиља. Међу њима је ипак нешто више изражена изложеност вршњачком насиљу него склоност насилничком понашању.



Графикон 2. *Израженост насиља*

Помоћу анализе варијансе испитано је и постојање разлика у појави насиља у односу на социодемографске карактеристике ученика. Резултати су приказани у Табели 8. Утврђено је да постоје статистички значајне разлике у склоности ка насилном по-

нашању између дечака и девојчица, при чему су дечаци знатно склонији извршавању агресивних облика понашања него девојчице. У изложености вршњачком насиљу нису утврђене разлике у односу на пол ученика. У односу на школски успех ученика утврђена је статистички значајна разлика на оба изолована фактора скале ПРОНА. Наиме, склоност ка насилном понашању, али истовремено и изложеност вршњачком насиљу статистички значајно је израженија је код ученика који имају довољан и добар успех у школи него код ученика са врло добрим и одличним успехом. С обзиром на разред који ученици похађају није утврђена значајна разлика у склоности ка насилном понашању, као и изложености вршњачком насиљу. Разлика у појави насиља у школи с обзиром на образовање родитеља такође није потврђена. У склоности ка насилном понашању благе разлике, које нису статистички значајне, уочавају се између ученика чији родитељи имају непотпуну и завршену основну школу, а који су склонији овим облицима понашања, у односу на ученике чији родитељи имају виши степен образовања. У изложености вршњачком насиљу уочљиве су такође благе разлике између ученика чији су родитељи завршили основну школу и осталих, такве да су ученици чији су родитељи завршили основну школу чешће жртве вршњачког насиља него остали, међутим, ни ове разлике нису статистички значајне.

Табела 8

Разлике у појави насиља у односу на социодемографске карактеристике ученика

		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Пол	Склоност ка насилном понашању	22.428	1	.000
	Изложеност вршњачком насиљу	.186	1	.666
Школски успех	Склоност ка насилном понашању	8.650	3	.000
	Изложеност вршњачком насиљу	5.866	3	.001
Разред	Склоност ка насилном понашању	.449	2	.638
	Изложеност вршњачком насиљу	.830	2	.437
Образовање родитеља	Склоност ка насилном понашању	1.475	4	.209
	Изложеност вршњачком насиљу	2.117	4	.078

Дискусија и закључак

Резултати овог истраживања сугеришу да су склоност ка насилним облицима понашања и изложеност насиљу деце и адолесцената у школи директно повезани са школском климом, што се подудара с теоријским разматрањима и резултатима претходних истраживања. Ученици школску климу процењују као дводимензионални феномен, који може бити представљен на континууму од неподржавајуће до подржавајуће школске климе. Подржавајућу школску климу карактерише проактивно разрешење конфликта, међусобно поштовање и уважавање, затим однос поверења и међусобног разумевања на релацији наставник–ученик, али и ученик–ученик. Ови

налази показују да међуљудски односи у школи имају значајну улогу у перцепцији школске климе. Могући разлог добијања оваквих резултата јесте што добри међуљудски односи доприносе пријатнијем субјективном осећају сваког појединца, што са собом повлачи и позитивнији поглед на окружење. До сличних резултата дошли су и Пужих и сар. (2011), који истичу да димензија која говори о наставничкој подршци ученицима има највећу улогу у ученичкој перцепцији школске климе, затим Коури-Касабри (Khoury-Kassabri et al., 2005) који наводе да наставник има најважнију улогу у остваривању и задржавању квалитетног односа са учеником, али и Еклс и Росер (Eccles & Roeser, 2006, према: Vlah i Perger, 2014; Ђерманов, 2008) који истичу да је однос ученик–ученик од једнаке важности. С друге стране, неподдржавајућу школску климу карактеришу деструктивни односи на релацији ученик–ученик и ученик–наставник, који подразумевају испољавање физичке, емоционалне и психичке агресије (Ivanek, Mikić i Karabašić, 2012). Неадекватни односи доводе до незадовољства особе у датом окружењу, што се преноси на посматрање окружења као неподдржавајућег.

Резултати указују да је перципирање школске климе као подржавајуће значајно повезано с мањом склоношћу ка насилном понашању, односно да је перципирање школске климе као негативне значајно повезано с обе димензије појаве вршњачког насиља у школи: склоност ка насиљу и изложеност вршњачком насиљу. Када је реч о разликама у перцепцији школске климе и појави насиља с обзиром на социодемографске карактеристике ученика, пронађена је значајна разлика између ученика из различитих разреда у перцепцији школске климе: ученици који похађају шести и седми разред чешће перципирају школску климу као подржавајућу него ученици осмог разреда. Ученицима шестог и седмог разреда предстоји још довољно дуг период останка у истој школи, што с једне стране може да пружа сигурност, док се ученици осмог разреда налазе на прекретници. Свесни су да ускоро неће припадати окружењу на које су навикли, а с друге стране неопходно је да се определе за нешто што је њима у том тренутку непознато. Такав раскорак можда из одређене дозе страха може да доведе до негативне перцепције. Разлике у појави насиља уочене су у односу на пол и школски успех ученика. Склоност ка насилном понашању, а уједно и изложеност школском насиљу чешће се јавља код ученика мушког пола и код ученика с нижим школским успехом него код ученика женског пола и ученика са врло добрим и одличним школским успехом. Ученици којима учење иде теже и који постижу слабије резултате могу да се осећају инфериорније у односу на ученике који имају бољи успех. Један од начина да се истакну и да надоместе тај свој осећај инфериорности, иако у негативном контексту, јесте управо насилно понашање.

Аутори који су у својим истраживањима испитивали разлике у перцепцији школске климе и појаве насиља у школи у односу на социодемографске варијабле утврдили су да ученици с највишим оценама позитивније процењују школско окружење од осталих ученика, затим да су девојчице осетљивије од дечака на појаву насиља у школи (Pužić i сар., 2011), те да су дечаци склонији суптилнијим, прикривенијим облицима насиља (Maksimović, Paković, Jovanović i Čolović, 2008), што овим истраживањем није потврђено. Многи аутори, попут Попадића (Popadić, 2009), указују

да појава насиља није проблем који се тиче само школе, него проблем који погађа читаво друштво, а да се од школе очекује да спречава понашање које је у ширем друштвеном контексту дозвољено. Међутим, како год објашњавали узроке појаве насиља, школа мора бити сигурно окружење у ком се насилно понашање сматра неадекватним и против ког ће бити предузете различите мере. У истраживањима која су приказана у овом раду потврђена је ефикасност превентивних и интервентних програма заштите од насиља, а потврђено је и да креирање позитивне и подстицајне школске климе може допринети смањењу појаве насиља у школи. Стварање подстицајне или подржавајуће школске климе и елиминисање узрока ученичке перцепције школске климе као неподдржавајуће може да буде једна од препорука за праксу у нашим школама. На основу резултата овог истраживања, то је изграђивање односа поверења и међусобног уважавања између ученика и између ученика и наставника, уважавање различитости међу ученицима и праведан однос наставника према ученицима. Систематско деловање у овом правцу би довело до смањења насиља међу ученицима, како склоности ка агресивном понашању тако и трпљењу насилничког понашања. Свест о важности школске и разредне климе, као и о повезаности с појавом насиља у школи треба изграђивати и кроз основно академско образовање учитеља и наставника. Постоје бројни, већ осмишљени програми за унапређивање школске климе (Ђорђевић, 2020; Pregrad, 2010) који би се могли прилагодити нашим условима.

У генерализацији закључака морамо бити свесни и ограничења спроведеног истраживања. Иако је у питању релативно велики узорак ученика, ипак се ради о локалном истраживању у граду Суботици. Да би узорак био репрезентативнији, потребно је укључити градске и сеоске школе, узети у обзир величину школе (посебно број ученика) и проширити истраживање на различите типове средњих школа. У даљим истраживањима потребно је испитати природу повезаности негативне/неподржавајуће школске климе и појаве насиља, њихов евентуални узрочно-последични однос (Poradić, 2009) и да ли у том односу посредују медијатор варијабле. Осим тога, поставља се и питање адекватног инструмента за испитивање перцепције школске климе код ученика у нашим условима, јер постоји широка лепеза већ постојећих упитника (Ђерманов, 2008; Ђорђевић, 2020; Koštrnová, 2014; Velki i Jagodić, 2014).

Литература

- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior, 29*(2), 716–736.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180–213.
- Čolović, P., Kodžopeljić, J. i Nikolašević, Ž. (2014). Upitnik PRONA: Procena vršnjačkog nasilja kod učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija, 7*(dodatak), 277–296.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Đermanov, J. (2008). *Interpersonalni odnosi u vaspitno-obrazovnom procesu i postignuća učenika*. (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đorđić, D. i Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *Teme, 1*, 301–317.
- Đorđić, D. (2020). *Školska klima kao korelat rezilijentnosti učenika* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đurić, S. i Popović-Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna misao, 18*(4), 114–129.
- Dymnicki, A. (2013). Moderating Effects of School Climate on Outcomes for the Multisite Violence Prevention project Universal Program. *Journal of research on Adolescence, 24*, 517–528.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology, 48*(6), 533–553.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London: Falmer Press.
- Frisen, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence, 42*, 749–761.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from National Study of Delinquency Prevention in School. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*(4), 412–444.
- Hung, A., Luebbe, A., & Flaspohler, P. (2014). Measuring School Climate: Factor Analysis and Relations to Emotional Problems, Conduct Problems, and Victimization in Middle School Students. *School Mental Health, 7*(2), 105–119.
- Ivanek, P., Mikić, B. i Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje, 2*(1), 65–74.
- Johnson, W.L., & Johnson, A. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 53*(1), 145–153.
- Kalezić Vignjević, A. (2009). *Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics and Cultural Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research, 29*(3), 165–180.

- Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko- pedagogické centrum.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104.
- Lindstrom-Johnson, S. (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *Journal of School Health, 79*(10), 451–465.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
- Pregrad, J. (2010). *Priručnik: Program prevencije vršnjačkog zlostavljanja "Za sigurno i poticajno okruženje u školama"*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pužić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor, 191*(3), 335–358.
- Maksimović, J., Raković, D., Jovanović, I. i Čolović, P. (2008). Povezanost vršnjačkog nasilja, osobina ličnosti i vaspitnih stavova. *Primenjena psihologija, 1*(3–4), 125–144.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Georgia: Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management.
- Milosavljević, M. (1998). *Nasilje nad decom*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Milošević, I. i Šimonji Černak, R. (2019). Odnos između percipirane razredne klime, motiva postignuća i školskog uspeha kod učenika osnovnih i srednjih škola. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 51*(2), 426–460.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in school: An international perspective* (pp. 9–33). New York and London: Routledge.
- Srna, J. (2003). *Nasilje*. Beograd: IP „Žarko Albulj“.
- Velki, T. i Jagodić, K. G. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija, 17*(2), 151–166.
- Vlah, N. i Perger, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju, 22*(1), 1–25.
- Vuković-Vidačić, J. (2016). *Školska kultura* (neobjavljena magistarska teza). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Žunić-Pavlović, V. i Kovačević-Lepojević, M. (2010). *Savremeni pristupi u prevenciji i tretmanu poremećaja ponašanja*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Примљено: 28.04.2020.

Коригована верзија примљена: 20.07.2020.

Прихваћено за штампу: 19.09.2020.

Students' Perceptions of School Climate and School Violence

Nevena Novoseljački

Medical Center Zdravo Med, Subotica, Serbia

Ruženka Šimonji-Černak

Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Sombor, Serbia

Maja Pokuševski

Independent researcher, Novi Sad, Serbia

Abstract

The aim of the research was to examine the relationship between perceptions of school climate among students and the occurrence of school violence, and to investigate the existence of differences in school climate perceptions and the occurrence of violence depending on students' gender, the grade they are in, their academic achievement at the end of the previous grade, and parents' educational background. The instruments School Climate Scale and PRONA were used. Correlation analysis indicates a significant negative correlation between the perception of the school climate as supportive and a tendency towards violent behavior, as well as a positive correlation between the perception of the school climate as unsupportive and a tendency towards violent behavior and exposure to peer violence. A significant difference in the perception of school climate was established depending on the school grade, with sixth- and seventh-grade students more frequently perceiving the school climate as supportive than eighth graders. As for peer violence, significant differences were established depending on students' sex, grade and academic achievement: a tendency towards violent behavior, as well as exposure to school violence were more common among male students, students with lower academic achievement (with average grades of two or three out of five) and eighth-grade students.

Keywords: *school climate, school violence, correlation between school climate perceptions and violence, prediction of school climate perceptions.*

Восприятие учениками школьного климата и насилия в школе

Невена Новосельчки

Институт охраны здоровья рабочих, Суботица, Сербия

Руженка Шимони-Чернак

Педагогический факультет в Сомборе, Нови-Садский университет, Сомбор, Сербия

Маја Покушевски

Самостоятельный исследователь, Нови-Сад, Сербия

Резюме Целью исследования является изучение отношения между восприятием учениками школьного климата и проявлением насилия в школе, а также проверка различий в восприятии школьного климата и феномена насилия в зависимости от пола, посещаемого класса, успеха в конце предыдущего учебного года и уровня образования родителей. Использовались инструменты Шкала школьного климата – *School climate scale* и ПРОНА. Корреляционный анализ выявил значительную отрицательную связь между восприятием школьного климата как поддерживающего и склонностью к агрессивному поведению, а также положительную корреляцию между восприятием школьного климата как не поддерживающего и склонностью к агрессивному поведению и подверженности насилию со стороны сверстников. Обнаружена значительная разница в восприятии школьного климата в зависимости от класса, который посещают учащиеся, в том смысле, что учащиеся шестого и седьмого классов чаще воспринимают школьный климат как поддерживающий, чем учащиеся восьмых классов. Что касается насилия со стороны сверстников, обнаружена значительная разница в отношении пола, класса, успеваемости учащихся в школе: склонность к агрессивному поведению и в то же время подверженность насилию в школе чаще встречается у учащихся мужского пола, учащихся с более низкой успеваемостью в школе (удовлетворительные или посредственные) и у восьмиклассников.

Ключевые слова: школьный климат, насилие в школе, связь между восприятием школьного климата и насилием, прогнозирование восприятия школьного климата.

Концептуализације и приступи у дефинисању кооперативног учења

Марина Семиз¹

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, Ужице, Србија

Апстракт Употреба појма кооперативно учење у научној литератури, пракси и свакодневном говору указује на бројне неодређености и флуидности, посебно у појединој његовој садржају, да ли се он првенствено односи на облик учења, стравеију учења, наставну методу, наставну стравеију, педагошки процес или наставни систем. Циљ овог рада је да се прикажу и критички анализирају постојеће концептуализације кооперативног учења и процесу у њиховом дефинисању, а тиме представи позиција кооперативног учења у односу на релевантне и сродне појмове у оквиру појмовне мреже. Трагом сазнања о концептима и дефиницијама у оквирима логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања, изведени су следећи закључци: а) у анализираним научним радовима постоји плуралитет значења кооперативног учења; б) у оцицају су дескриптивне, прескриптивне и кономитивне дефиниције кооперативног учења; в) процесан је психолошки и педагошки процес у њиховом дефинисању, а евидентно је и одсуство консензуса међу ауторима о позицији овог појма у мрежи сродних појмова. Плуралитет значења у којима се овај појам употребљава и шешкоће у његовом дефинисању доведени су у везу с различитим контекстима његове примене, разноврсности теоријских и методолошких процесу од којих аутори полазе, самом сложености појма, а у неким случајевима и неушемељеним применама појма у истраживачке и практичне сврхе.

Кључне речи: кооперативно учење, сарадничко учење, рупни облик рада, концепти, дефиниције.

Увод

Иако се идеја о кооперативном учењу може пронаћи у тековинама античке културе и према неким изворима и раније (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993), сам концепт кооперативног учења није био конституисан пре 1970. године. Потреба за сарадњом између људи и кооперативним учењем између ученика, као и ученика и наставника, датира још од настанка првих робовласничких друштава, о чему сведоче идеје педагошких класика тог периода. Старогрчки филозоф Сократ (469–399. п.н.е.)

¹ semizmarina@pfu.kg.ac.rs

развио је посебну методу разговора – *мајеуџику*. У оквиру те методе он је доводио у сумњу знање ученика, откривао противречности у њиховим схватањима и подстицао их да критички разматрају сопствено знање. У Израелу је за проучавање и разумевање Талмуда било потребно учење с партнером који је искуснији и компетентнији. У традиционалном јеврејском образовању и данас је заступљен посебан приступ учењу – *јешива* – који по карактеристикама одговара кооперативном учењу (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993). У научној литератури 70-их и 80-их година двадесетог века доминира кооперативно учење као општи термин за учење у групи, а од 90-их година двадесетог века у употребу је ушао концепт сарадничког учења (Strijbos & Martens, 2001). Упркос изнетим чињеницама, озбиљније расправе о концепту кооперативног учења отпочињу тек крајем двадесетог века (Brandon & Hollingshead, 1999; Dillenbourg, 1999; Kirschner, 2001; Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995; Panitz, 1999; Ravenscroft, Buckless, & Hassall, 1999; Slavin, 1997). Та тенденција и заокрет могу се довести у везу пре свега с чињеницом да се интересовање за кооперативно учење измешта изван доминантног оквира социјалне психологије (динамика малих група почиње интензивније да се проучава у образовном контексту и другим доменима људске делатности) и да њиме почињу да се баве и аутори у оквиру других психолошких дисциплина, као и аутори у оквиру других наука, пре свега педагогије, методике наставе, менаџмента, информатике. Брз развој информационо-комуникационих технологија подстакао је његову ширу употребу у контексту високог образовања и образовања на даљину (Strijbos & Martens, 2001).

Иако је природно да током времена изрази еволуирају из уобичајене употребе и стекну нова значења, то често може довести до терминолошке и појмовне збрке, какав је случај с појмом кооперативно учење. Циљ овог рада је да се прикажу и критички анализирају постојеће концептуализације кооперативног учења и приступи у њиховом дефинисању. На тај начин, ствара се могућност за сагледавање позиције кооперативног учења у односу на релевантне и сродне појмове у оквиру појмовне мреже. Полазећи од сазнања о концептима и дефиницијама развијеним у оквиру логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања, фокус теоријске анализе актуелних дефиниција кооперативног учења у овом раду био је на сагледавању: а) интензије (садржаја) и екстензије (обима) појма кооперативног учења; б) приступа у дефинисању кооперативног учења; в) начина дефинисања кооперативног учења, односно који типови дефиниција постоје; и г) позиције појма кооперативног учења у оквиру постојеће мреже педагошких (дидактичких) појмова. Посебно поглавље рада посвећено је критичком осврту актуелних концептуализација и приступа у дефинисању кооперативног учења.

Концепти и дефиниције у контексту логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања

У методологији друштвених наука и, конкретније, у методологији педагошких истраживања и педагошкој теорији не постоји јединствен научни став о кључним ка-

тегоријама и појмовима, нити о самом разумевању њиховог значења, дефиницијама и класификацијама појмова. Неретко аутори (Bešić, 2008; Kundačina i Bandur, 2007) указују на преуско или прешироко дефинисање одређених појмова, неадекватност постојећег појмовног система науке и, сагласно таквим констатацијама, оправдану потребу редефинисања и/или другачијих приступа у дефинисању кључних појмова у оквирима једне науке. То је посебно видљиво у научним областима где постоји плуралитет теоријских и методолошких приступа, где је изражена потреба за интердисциплинарним проучавањима (исти појам се другачије дефинише чак и у оквирима две педагошке дисциплине) и мултидисциплинарним проучавањима (исти појам се различито дефинише у оквирима различитих наука) и научним областима која су обојена политичким и идеолошким уверењима, у оквиру којих поред друштвених, културних вредности егзистирају и личне вредности.

У свакодневном говору, у оквиру струке, као и у научном дискурсу суочавамо се с проблемима употребе појмова и њиховим дефинисањем. Када лекар успоставља дијагнозу на основу испољених симптома пацијента, а симптоме подведе под појам одређене болести, он истовремено предвиђа даљи ток болести и последице, као и начин лечења пацијента. Ситуација је слична и у оквиру друштвених и хуманистичких наука. Термини и појмовна одређења које користимо у педагогији, значења која приписујемо категоријалним појмовима, начин на који класификујемо појмове унутар науке одређује начине њиховог научног сазнавања и правце педагошког деловања у пракси, тј. да ли одређену педагошку појаву настојимо да предвидимо, одредимо узроке њеног настанка или последице или желимо да разумемо шта она представља за непосредне учеснике васпитно-образовног рада.

Концепти имају важну улогу у свим аспектима људске спознаје, а знатно се разликују у погледу формирања, начина проучавања и употреба (Burge, 1993). Концепти настају као резултат апстракције или генерализације из искуства, трансформацијом постојећих идеја. Проучавају се као компоненте људске когниције у филозофији, лингвистици и психологији. У погледу употребе, концепти се користе као формални алати у математици, информатици и базама података, док у неформалној употреби често означавају било какву идеју. У метафизици и онтологији представљају основну категорију постојања. У савременој филозофији издвајају се три доминантна начина разумевања концепта: а) концепти као менталне репрезентације, односно ентитети који постоје у уму; б) концепти као способности човека; и в) концепти као апстрактни објекти (Burge, 1993).

У оквирима традиционалне логике појам се разуме као *simplex apprehensio*, односно као чин ума, једноставно дохватање предмета пошто се њиме ништа не тврди, а тиме не носи атрибут истинитости нити неистинитости (Mazan, 2014). У другом најчешћем значењу, појам је умна представа својстава предмета јер одговара на питање шта је неки предмет, односно шта је бит онога о чему мислимо. Уобичајено у оквиру методологије друштвених истраживања појмови се реферишу као први и основни елементи научног сазнања, а дефиниције као други основни елемент научног сазнања (Bešić, 2008; Kundačina i Bandur, 2007). Појмови се могу наћи у различитим

односима, а у логици се најчешће издвајају еквивалентни, субординирани, координирани, интерферентни, контрадни, контрадикторни и диспаратни појмови. Стручна терминологија, односно развијен појмовни апарат сваке науке, садржи појмове стављене у одговарајуће односе. Сматра се да је један од најважнијих аспеката садржаја сваког појма у науци знање о односу одређеног појма с другим сродним појмовима. „Дефиниција (definitio – одређење, означавање) је исказ којим се у процесу научног сазнавања прецизно и тачно одређује однос према другим појмовима, и то садржај, значење и обим појма, помоћу његовог најближег сродног појма и особина по којима се тај појам разликује од осталих појмова који спадају под исти виши појам” (Kundačina i Bandur, 2007: 129). У науци, дефиниције нам омогућавају да откријемо значење термина. Говори се о њиховој фундаменталној функцији у научним истраживањима, посебно у остваривању целовитог увида у обим и садржај предмета истраживања (Kundačina i Bandur, 2007).

Актуелне концептуализације и приступи у дефинисању кооперативног учења

Појам кооперативног учења има бројна значења, што је свакако један од крупних разлога његовог нејединственог дефинисања. Неретко, овај појам се и садржајно поистовећује с групним обликом рада (Johnson, Johnson, & Holubec, 1991; Johnson, Johnson, & Smith, 1998) и сарадничким учењем (Dooli, 2008; Panitz, 1999). До разноликости, како појмовне тако и термилошке, долази из разлога што се овај појам разматра с аспеката различитих теоријских, епистемолошких и истраживачких полазишта аутора. Расправа о појмовно-термилошким одређењима кооперативног учења има вишеструки значај: а) обезбеђује боље разумевање суштинских одредница кооперативног учења за потребе даљих операционализиција у практичне и истраживачке сврхе; б) пружа боље разумевање педагошких вредности кооперативног учења за учеснике образовно-васпитног процеса; и в) омогућује идентификацију кључних разлика између аутора у интерпретацији позиције појма кооперативно учење у односу на сродне појмове. У стручној и научној литератури приметна је употреба различитих термина: кооперативно учење, сарадничко учење, колаборативно учење, интерактивно учење, групна настава, кооперативна настава. Није реч само о питањима семантичке природе, већ пре свега о питањима која задиру у филозофске и педагошке основе на којима почивају различити приступи у настави и учењу са бројним педагошким импликацијама. У Табели 1 дата су различита и најчешће заступљена појмовна одређења кооперативног учења дата у иностраној и домаћој научној литератури.

Табела 1

Дефиниције кооперативног учења

Аутори	Дефиниције кооперативног учења
Johnson et al., 1991. Johnson et al., 1998. Johnson & Johnson, 2003.	употреба малих група у настави ради максимизирања учења свих чланова групе, под условима који укључују следеће елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса
Jensen, 2003.	„процес активног учења у којем се негују академске и социјалне вештине кроз изравну интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност” (Jensen, 2003: 235).
Meredith et al., 1998.	„заједничко учење ученика у тандему (пару) или малим скупинама с циљем решавања заједничких задатака, проучавања и истраживања заједничке теме или надоградње узајамне спознаје ради стварања и развијања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације” (Meredith et al., 1998, према: Kadum-Bošnjak, 2012: 182).
Abrami et al., 1995.	„метода у којој ученици раде заједно у скупини у којима се потиче позитивна међуовисност, а позитивна међуовисност развија се тако да се потиче индивидуална одговорност за властито учење и активно суделовање у решавању задатака” (Abrami et al., 1995; према, Ćatić i Sarvan, 2008: 13).
Gokhale, 1995.	„наставна метода у којој ученици разних разина знања уче заједно у малим групама” (Gokhale, 1995, према: Ćatić i Sarvan, 2008: 13).
Miščević-Kadijević, 2009.	сложена наставна стратегија „која се темељи на директној вршњачкој интеракцији која треба да буде охрабрујућа и пријатељска, а коју припрема и организује наставник који је спреман на додатно ангажовање у смислу темељног проучавања литературе и времена, које треба посветити конкретном креирању активности” (Miščević-Kadijević, 2009: 385).
Ševkušić, 2006.	„наставне стратегије у којима ученици уче у малим групама и међусобно сарађују да би остварили наставне циљеве” (Ševkušić, 2006: 183).
Maksimović, 2012.	„заједничко учење у паровима или групама са задатком бављења заједничким проблемом, истраживањем заједничке теме или надоградње узајамног сазнања, ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације” (Maksimović, 2012: 88).
Akhtar, Perveen, Kiran, Rasid, & Satti, 2012.	приступ у учењу у коме ученици раде заједнички у малим тимовима са појединцима различитих талената, способности како би завршили заједнички циљ (Akhtar, Perveen, Kiran, Rashid, & Satti, 2012).
Kocabaş, 2013.	„стратегија учења у којој парови или групе ученика заједно раде и уче једни од других” (Kocabaş, 2013: 27).
Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013.	образовна метода у којој студенти у различитим групама раде у циљу постизања заједничких циљева (Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013).
Gillies, 2007.	заједнички рад ученика у малим групама на остваривању заједничких циљева (Gillies, 2007).
Olsen & Kagan, 1992.	активност групног учења коју карактерише социјално структурирана размена информација између ученика у групи, одговорност ученика за сопствено учење и подстицање учења других (Olsen & Kagan, 1992).

Sharan, 1980.	скуп наставних стратегија које обухватају тимове ученика ради промовисања вршњачке кооперације и интеракције за усвајање академских садржаја (Sharan, 1980).
Slavin, 1995.	скуп наставних метода у којима ученици раде у малим групама са циљем међусобног помагања у учењу садржаја (Slavin, 1995).
Vlahović, 2012.	„концепција образовања – савремене организације наставе/учења“ (Vlahović, 2012: 293).
Panitz, 1999.	„структурирана интеракција дизајнирана да олакша остваривање специфичног крајњег производа или циља кроз заједнички рад људи у групама“ (Panitz, 1999: 3).
Davidson & Major, 2014.	кооперативно учење се односи на скуп наставних метода у којима ученици подстичу једни друге или раде заједно на академским задацима (Davidson & Major, 2014: 12).

Из Табеле 1 приметне су знатне разлике у општости и садржају издвојених појмовних одређења кооперативног учења. Према опсегу предмета, уже дефинисање кооперативног учења заступају Максимовић (Maksimović, 2012), Коџабаш (Kocabaş, 2013), Незами и сарадници (Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013) и Мередит и сарадници (Meredith i dr., 1998, према: Kadum-Bošnjak, 2012). Они кооперативно учење везују за заједнички рад и учење ученика, при чему Коџабаш (Kocabaş, 2013) истиче да је кооперативно учење само стратегија учења, док Незами и сарадници (Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013) сматрају да је реч о образовној методи. Најшире одређење заступа Гилис (Gillies, 2007), будући да заједнички рад ученика може обухватити широк дијапазон активности – почев од рада на задатку у оквирима наставе до заједничких акција на нивоу школе и изван ње – односно заједнички циљеви ученика могу бити везани за наставу, али и не морају бити тако постављени. Осим тога, није прецизирано како се долази до заједничких циљева – да ли их ученици заједнички постављају или их прихватају од наставника и да ли кооперативно учење структурира наставник.

Претходно наведене дефиниције кооперативног учења у Табели 1 и садржајно се знатно разликују. У погледу интензије, приметно је да једни аутори (Jensen, 2003; Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009; Olsen & Kagan, 1992) акценат стављају на карактеристике или дефинишућа обележја кооперативног учења (позитивна међузависност, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса итд.), док други аутори (Davidson & Major, 2014; Maksimović, 2012; Meredith et al., 1998; према: Kadum-Bošnjak, 2012; Sharan, 1980; Slavin, 1995) у први план истичу крајње исходе кооперативног учења, а пре свега образовне исходе (стварање нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације; промовисање вршњачке кооперације и интеракције за усвајање академских садржаја; међусобно помагање у учењу садржаја; рад на академским задацима).

Како су дефиниције кооперативног учења разноврсне, могуће је направити дистинкцију с обзиром на различите приступе у појмовном одређењу, у зависности од тога да ли преовладава психолошки приступ (Abrami et al., 1995; према: Ćatić i Sarvan, 2008; Akhtar, Perveen, Kiran, Rashid, & Satti, 2012; Jensen, 2003; Johnson et al., 1991; Johnson

et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009; Kocabaş, 2013; Meredith et al., 1998; према: Kadum-Bošnjak, 2012), па се уобичајено о кооперативном учењу говори као о облику учења, приступу или стратегији учења или је у средишту аутора педагошки приступ (Davidson & Major, 2014; Gokhale, 1995; према: Ćatić i Sarvan, 2008; Mišćević-Kadijević, 2009; Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013; Olsen & Kagan, 1992; Slavin, 1995; Sharan, 1980; Ševkušić, 2006; Vlahović, 2012) те се кооперативно учење одређује као наставна стратегија, наставна метода или образовна метода. У крајњој инстанци, оба приступа су веома хетерогена. Диленбург (Dillenbourg, 1999) је међу првима експлицитно указао на разлику између дескриптивних дефиниција кооперативног учења, тј. уобичајене употребе појма кооперативно учење и прескриптивних дефиниција, односно нових приступа дефинисању кооперативног учења. *Дескриптивне дефиниције* истичу да је кооперативно учење психолошки процес у оквиру којег је кооперација кључни механизам успешног учења, а *прескриптивне дефиниције* кооперативно учење разумеју као педагошку методу у којој ученици сарађују због позитивних исхода кооперације.

Поред дескриптивних и прескриптивних одређења, у научној литератури су присутна и, према нашем увиду, најзаступљенија *конотативна одређења* (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Ivić, Pešikan, Janković i Kijevčanin, 2001; Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984; Johnson et al., 1991; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Sharan, 2010; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019). У њима се указује на појмове који су сродни појму кооперативног учења и истичу се међусобне разлике. У највећем броју радова разматрани су разлике и однос између кооперативног учења и групног облика рада (Agawa, 2013; Ivić i sar., 2001; Johnson et al., 1984; Johnson et al., 1991; Sharan, 2010), као између кооперативног учења и сарадничког учења (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019). У наставку текста биће детаљније приказана конотативна одређења кооперативног учења и тенденције у њиховом развоју.

Кооперативно учење у односу на групни облик рада

Конотативна одређења кооперативног учења развијала су се, најпре, на основу довођења у везу с групним обликом рада или групним радом. Од када је конституисан, појмом кооперативно учење означаване су активности учења у групи. Из тих разлога, посебно у образовном контексту, постојала је потреба да се експлицитно издвоје суштинска обележја кооперативног учења у групи у односу на групни облик рада и објасни њихов међусобни однос.

Иако се кооперативно учење организује кроз рад у групи, постоје знатне разлике између кооперативних група и групног рада. Групни рад, као специфична организација наставног рада, не подразумева нужно међузависност задатка, одговорност појединца за рад другог члана групе и процесе групног вредновања (Johnson et al., 1991).

Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1984) указали су на девет кључних разлика између кооперативних и традиционалних група у настави:

1. Кооперативне групе се заснивају на позитивној међузависности међу члановима групе, док се традиционалне групе усмеравају само на завршетак задатака, без обзира на доприносе чланова;
2. У кооперативним групама истиче се индивидуална одговорност сваког члана, док се у традиционалним групама дозвољава да одређени чланови групе заврше подељени задатак;
3. У кооперативним групама преовлађују хетерогени састави у погледу способности и личних карактеристика ученика, док су традиционалне групе често хомогене по саставу;
4. У кооперативним групама успостављена је подела лидерства међу члановима групе, док у традиционалним групама током целе активности групе остаје именовани лидер;
5. У кооперативним групама, за разлику од традиционалних група, чланови међусобно деле одговорност за учење других;
6. Кооперативне групе имају две главне сврхе – завршетак задатка и успешно функционисање групе, а традиционалне групе се фокусирају само на завршетак задатка;
7. У кооперативним групама ученици се заједнички подучавају социјалним вештинама потребним за успешан рад, док се у традиционалним групама претпоставља да чланови групе поседују социјалне вештине;
8. У кооперативним групама наставник посредује у успешном извршењу групног задатка и функционисању групе, док је у традиционалним групама наставник само посредник у завршетку задатка;
9. У кооперативним групама самоевалуација групе је саставни део укупног групног искуства, док у традиционалним групама нису приоритет евалуација рада и функционисања групе.

Ивић и сарадници (Ivić i sar., 2001) дају следеће објашњење: „Термин групни облик рада само описује спољашњи изглед активности – да ученици раде у мањим групама, а термин кооперативно учење, поред тога што говори да се у овој врсти учења сарађује с другима, указује и на врсту активности чланова групе – они међусобно улазе у кооперације, свако са својим специфичним уделом, да би постигли жељени циљ, а говори и о врстама интеракција између чланова једне групе и група међусобно” (Ivić i sar., 2001: 33).

У прилог аргументацији да се кооперативно учење не може изједначити с групним обликом рада може се и навести то што су развијене и експериментално проверене бројне методе кооперативног учења које подразумевају рад у пару и рад са целим одељењем. Осим тога, уобичајено у дидактичкој литератури групни облик рада представља један од социолошких облика наставног рада и одређује се као „самосталан рад и учење у групи засновано на заједничком извршавању задатака” (Laketa i Vasiljević, 2006: 213), односно представља облик наставног рада „у коме се одељење дели на групе које, свака за себе, остварује постављене наставне задатке и о резултату свога рада обавештавају одељенски колектив” (Vilotijević, 1999: 185).

Шаран (Sharan, 2010) у дефинисању кооперативног учења нагласак ставља на карактеристике по којима се кооперативно учење разликује од конвенционалног групног рада. Она истиче да кооперативно учење означава скуп метода подучавања организованих кроз групни рад ученика, а ради остваривања заједничког циља или исхода кроз понашања која демонстрирају међузависност, индивидуалне доприносе сваког члана групе. Агава (Agawa, 2013) наводи позитивну међузависност и индивидуалну одговорност као кључна дистинктивна обележја кооперативног учења која не постоје у групном раду. Затим, рад у групи може се дефинисати као активности учења које се изводи групно. На тај начин, према Агави (Agawa, 2013), појам групни рад је генерички појам који укључује све активности учења у групи, односно он укључује и кооперативно и сарадничко учење.

Премда се аутори слажу да кооперативно учење није еквивалентно групном раду, изостаје заједнички консензус у погледу њиховог међусобног односа, позиције једног појма у односу на други сродни појам. У приказаним конотативним одређењима издвојена су три преовлађујућа односа између појма кооперативног учења и групног облика рада:

а) *хијерархијски однос међу појмовима* – у овом међусобном односу појам кооперативног учења је у једном случају виши појам у односу на групни облик рада (нпр. Sharan, 2010), а у другом нижи појам у односу на групни облик рада (нпр. Agawa, 2013). На пример, Агава (Agawa, 2013) сматра да су појмовна одређења кооперативног учења таксономски подређена групном раду. Супротни став заузима Шаран, јер сматра да кооперативно учење укључује групни рад.

б) *интерферентни однос међу појмовима* – у овом односу и један и други појам једним делом обима односе се на исти скуп предмета, односно ова два појма интерферирају на такав начин да у њиховом пресеку постоје заједничке карактеристике (Johnson et al., 1984). И кооперативно учење и групни облик рада подразумевају да се активности ученика изводе у групи, да су оне усмерене ка извршењу групног задатка итд.

в) *контрарни однос међу појмовима* – у овом односу кооперативно учење и групни облик рада спадају у обим неког вишег појма, а заузимају два супротна краја спектра могућности у оквиру обима вишег појма (Ivić i sar., 2001; Johnson et al., 1984; Johnson et al., 1991). На тај начин, два појма су контрарна када између њих постоје и друге могућности, а минимум још једна могућност. На пример, Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1984) истакли су да је индивидуална одговорност сваког члана карактеристична за кооперативне групе, односно сваки члан одговоран је и за сопствени рад и рад групе (кооперативно учење искључује могућност да целокупан рад и резултати буду допринос једног члана групе), док се у традиционалним групама дозвољава да одређени чланови групе заврше додељени задатак. Између те две карактеристике постоје бројне могућности када постоји висок степен одговорности већине чланова једне групе, а да оне искључују могућност да само један члан ради уместо других. У групном раду могуће је, а и врло вероватно, да ученици раде самостално или такмичарски, упркос чињеници да су физички смештени у оквиру једне групе. У кооперативном учењу, ученици раде неконкурентно како би постигли заједнички циљ (Singh & Agrawal, 2011).

Кооперативно учење у односу на сарадничко учење

Од када је појам сарадничко учење ушао у ширу употребу у теорији и пракси отпочиње и континуирано се одржава расправа о разликама и односу између кооперативног учења и сарадничког учења.

Дејвидсон и Мејџор (Davidson & Major, 2014) идентификовали су заједничке и јединствене карактеристике кооперативног и сарадничког учења. Оба приступа имају низ заједничких елемената, због којих се често алтернативно користе у теорији и пракси: а) настали су у противставу пасивних наставних модела и облика учења; б) облици су активног учења; в) подразумевају активно ангажовање ученика и учење у малим групама; г) користе се за остваривање сличних циљева наставе и учења, односно подстицање усвајања знања, развоја вештина, компетенција и ставова ученика. Дејвидсон и Мејџор (Davidson & Major, 2014) примећују да постоје и извесне етимолошке разлике између кооперативног и сарадничког учења. Термин *кооперација* потиче из 16. века, а настао је од латинског глагола *cooperari* – заједнички радити или завршити образовну активност. Израз *saradnja* настао је крајем 19. века од латинског глагола *collaborare* – радити с другима, а не нужно кооперативно на истим задацима. У анализи етимолошке разлике између ова два термина Дејвидсон и Мејџор (Davidson & Major, 2014) примећују да кооперативно учење, за разлику од сарадничког учења, обухвата широк спектар наставних стратегија за промовисање академског учења кроз вршњачку сарадњу и међусобну зависност, а подразумева да ученици у заједничком раду и учењу помажу једни другима, деле идеје и ресурсе, планирају шта да проучавају и како то да остваре.

Паниц (Panitz, 1999) указује на кључне разлике између сарадничког и кооперативног учења истичући да је сарадничко учење стил живота, а не само наставна техника, будући да представља специфичан начин живљења с другима који се примењује у свакодневним активностима у учионици, на послу итд. С друге стране, кооперативно учење је „структурирана интеракција дизајнирана да олакша остваривање специфичног крајњег производа или циља кроз заједнички рад људи у групама“ (Panitz, 1999: 3). Поред тога, у основи кооперативног и сарадничког учења налазе се различите претпоставке о природи и ауторитету знања, а ови облици учења су развијени за образовање људи различитог узраста, искуства и нивоа стручности (Bruffee, 1995, према: Panitz, 1999).

Стријбос и Мартенс (Strijbos & Martens, 2001) сматрају да оба термина треба разматрати као приступе групном учењу, истицањем групе као њихове заједничке основе, док разлике међу њима треба тражити дуж следећих димензија: нивоа структурираности, врсте задатка и циљева учења. У прилог ставу о заједничкој основи кооперативног и сарадничког учења, поменути аутори наводе пет заједничких компонената групног учења. Прво, групе се састоје од најмање два члана до шест учесника. Друго, групно учење карактерише позитивна међузависност између чланова групе и може се подстаћи различитим начинима: задатком, ресурсима, циљевима, наградама, улогама. Трећа заједничка компонента је задатак: иако се не интерпретира на једнозначан начин, он мора бити оригиналан групни задатак за који је потребан напор свих чланова групе. Четврта компонента је индивидуална одговорност ученика

за одређени аспект групног процеса и/или учинка. Измењена улога наставника представља последњу, пету компоненту. Док су у оквиру традиционалне организације наставе активности усредсређене на наставника, током учења у групи ученицима се даје већа аутономија, а тежиште се помера ка њиховим активностима. У даљим промишљањима о односу између ова два појма, Стријбос и Мартенс (Strijbos & Martens, 2001) сматрају да је за потребе теоријског и практичног разумевања ових концепата корисно дистинкцију вршити посредством три димензије које су уско повезане с групном интеракцијом и постигнућима. *Прва димензија* обухвата степен структурираности и указује у којој мери су током учења у групи прописане процедуре за ефикасну сарадњу, односно колико је за групу карактеристичан висок ниво предструктурирања (подела задатака, протоколи комуникације), односно низак ниво предструктурирања. *Друга димензија* обухвата циљеве учења, односно да ли је фокус на развоју отворених вештина (open skills) или затворених вештина (closed skills). За кооперативно учење, сматра се да су прикладнији добро дефинисани циљеви учења, односно стицање и развој вештина које су релативно фиксне и могу се развити и изван учења у групи, док се вештине, попут аргументовања: преговарања и решавања сукоба најприкладније развијају посредством сарадничког учења. *Трећа димензија* обухвата тип задатка. Генерално, прави се разлика између дисјунктивних и конјунктивних задатака (Shaw, 1981, према: Strijbos & Martens, 2001). Резултати групе на дисјунктивним задацима зависе од њеног најкомпетентнијег члана, а на конјунктивним задацима од најмање компетентног члана. Већина поступака заснованих на кооперативном учењу обично подразумева да ученици раде на дисјунктивним задацима (учење концепата, правила) који се могу окарактерисати као високоструктурирани задаци с ограниченим решењима или тачним решењима, док сарадничко учење претежно укључује конјунктивне задатке, односно нискоструктуриране задатке с вишеструким решењима.

На сличним основама попут Стријбоса и Мартенса (Strijbos & Martens, 2001), конотативно одређење кооперативног учења постављају и Велдман и Костонс (Veldman & Kostons, 2019). Ови аутори издвојили су четири димензије за разликовање кооперативног учења и сарадничког учења: 1) структура задатка и активности; 2) усредсређеност на ученика или наставника; 3) врста знања; и 4) узрасни и/или образовни ниво ученика. У погледу прве димензије – *структура задатка и активности* – за кооперативно учење карактеристични су високоструктурирани задаци и активности, фокус је на заједничком раду или међусобној зависности ученика. У сарадничком учењу фокус је на раду једних с другима, али не нужно и међузависном раду, због чега је сарадничко учење много шири појам у односу на кооперативно учење. У погледу друге димензије – *усредсређеност на ученике или наставнике* – кооперативно учење структурира и контролише наставник. У кооперативном учењу наставници постављају циљеве групама; активности учења у групи пажљиво су организоване; наставник претежно доноси одлуке о томе шта ће ученици радити, које групне активности ће бити промовисане и како ће бити праћене и процењене и сл. Већина активности сарадничког учења усредсређује се на ученичко истраживање или примену знања ученика, а вештине групне интеракције се углавном не подучавају експлицитно. У погледу треће димензије – *врсте знања* – преовлађује схватање да је кооперативно учење прикладније за утемељена знања

(знање које је представљено друштвено оправданим веровањима, попут правописних и граматичких правила), док је сарадничко учење примереније за неутемељена знања (знање које се изводи расуђивањем и испитивањем и захтева критички приступ у његовом усвајању) (Bruffee, 1995, према: Veldman & Kostons, 2019). На крају, четврта разматрана димензија – *узраси и/или ниво образовања* – указује да је кооперативно учење углавном усмерено на основно образовање, док се сарадничко учење више примењује у средњем и високом образовању. Велдман и Костонс (Veldman & Kostons, 2019) сматрају да је циљ кооперативног учења и сарадничког учења заједнички – да се образовање учини ефективнијим и ефикаснијим и помогне ученицима/одраслима да успешно раде заједно на битним питањима. Међутим, у сарадничком учењу претпоставља се да ученици/студенти већ поседују потребне вештине и мотивацију за постизање заједничких циљева учења, њихов рад је мање структуриран и вођен. На тај начин, сарадничко учење допуњује кооперативно учење које су ученици искуствено доживели у основној школи.

У контексту факултетске наставе, Метјуз и сарадници (Matthews et al., 1995) указали су на сличности и разлике између кооперативног и сарадничког учења (видети Табелу 2).

Табела 2

Сличности и разлике између кооперативног и сарадничког учења (прилагођено: Matthews et al., 1995: 37–40)

Кооперативно учење	Сарадничко учење
СЛИЧНОСТИ	
значај активног учења	
наставник је фацитатор у процесу учења	
настава и учење су искуства која деле и студент и наставник	
унапређује когнитивне вештине студента	
нагласак је стављен на одговорности студената за сопствено учење и успех групе	
укључује ситуације у којима студенти артикулишу идеје у малим групама	
помаже студентима да развију социјалне вештине и тимске вештине	
унапређује академски успех студената и ретенцију	
уважавање различитости студената	
заједнички изазови у примени и отпори студената (наставника) према групном раду	
РАЗЛИКЕ	
већина истраживача и теоретичара су социјални и педагошки психолози	већина истраживача и теоретичара углавном потичу из друштвених и хуманистичких наука
претпоставља обуку студената у социјалним вештинама	постоји уверење да студенти већ имају потребне социјалне вештине како би постигли своје циљеве
активности студената су структуриране и сваки студент има посебну улогу	студенти сами организују активности
наставник прати и посматра рад групе и интервенише према потреби	наставник не прати активности студената, већ их само усмерава и води процесом учења
студенти предају групни рад на крају часа на оцењивање	студенти задржавају радне верзије групног рада да би завршили рад

Иако не постоје коначне дефиниције ових појмова, Сојер и Обејд (Sawyer & Obeid, 2017) истичу да се у пракси кооперативно учење углавном фокусира на међусобно условљен рад ученика, при чему је сваки члан групе одговоран за један део коначног производа, подела рада је обично систематичније структурирана, са јасним улогама и одговорностима додељеним сваком члану групе, наставници имају већу улогу у активностима пружања подршке и потпоре ученицима (формирање група ученика, обезбеђивање успешне сарадње између чланова групе, директно подучавање ученика вештинама потребним за успешну интеракцију у групи). Супротно томе, сарадничко учење карактеришу више флуидне и променљиве улоге чланова групе, а чланови групе одлучују о најбољим начинима сарадње на њиховом заједничком пројекту, циљеви и задаци су отвореније постављени, а групе за сарадничко учење су више самоуправне у погледу постављања циљева и успостављања стилова интеракције.

На основу приказаних конотативних одређења издвајају се два односа између појма кооперативно учење и сарадничко учење. Начелно, предложене дефиниције указују да већина аутора заузима генерални став да је реч о појмовима истог нивоа општости, који су таксономски подређени групном раду. На првом месту, уочен је *интерферентни однос* између ових појмова будући да аутори (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Matthews et al., 1995; Strijbos & Martens, 2001) издвајају заједничке карактеристике или основу и једног и другог појма, премда постоје извесне разлике међу њима у погледу броја заједничких компонената, као и у разумевању исте заједничке карактеристике. На другом месту, аутори (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Matthews et al., 1995; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019) су склони да посредством конотативних одређења кооперативног учења укажу на *контрарни однос* између појма кооперативно учење и сарадничко учење. Већина аутора сматра да се кооперативно учење разликује од сарадничког учења према степену структурираности задатака и активности (Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019), други аутори у први план истичу низ других аспеката, као што су: циљеви учења (Strijbos & Martens, 2001), врста знања, усмереност на наставника или ученика, ниво образовања (Veldman & Kostons, 2019), претпоставка о развијености социјалних вештина ученика (Matthews et al., 1995) итд. У оквиру контрарног односа, према различитим параметрима, кооперативно учење се налази на једном крају континуума, а сарадничко учење на другом крају континуума.

Увид и анализа представљених конотативних дефиниција указују на тешкоће у одређењу дефинијенса, односно скупа особина или карактеристика које ближе одређују појам кооперативног учења и на основу којих се он разликује од осталих сродних појмова. Различити аутори потенцирају различите дефинишуће одлике кооперативног учења (Табела 3). Уобичајено у дискурсу о кооперативном учењу говори се синонимно о принципима кооперативног учења, елементима или одредницама кооперативног учења, премда у самом значењу нема суштинских разлика.

Табела 3

Приказ њринципи кооперативног учења

Аутори	Принципи кооперативног учења
Kagan, 1985	паралелне интеракције стваралачка узајамна зависност лична одговорност равноправно учешће
Johnson & Johnson, 2003, 2009	позитивна међузависност индивидуална одговорност унапређујућа интеракција лицем у лице вежбање социјалних вештина вредновање групних процеса
Jacobs & Kimura, 2013, према: Farrell & Jacobs, 2016)	хетерогено груписање стицање колаборативних вештина аутономија групе максималне вршњачке интеракције једнаке могућности за учешће индивидуална одговорност позитивна међузависност кооперација као вредност
Millis, 1996	заједнички рад у малим групама (2 до 5 чланова) заједнички рад на задацима/ активностима прикладним за спровођење групног облика рада кооперативно и просоцијално понашање позитивна међузависност индивидуална одговорност за сопствени рад и учење
Jacobs, Power, & Loh, 2002	кооперација као вредност хетерогено груписање позитивна међузависност индивидуална одговорност симултана интеракција једнака партиципација колаборативне вештине групна аутономија
Davidson & Worsham, 1992	задачи/активности учења погодни су за групни рад интеракција између ученика у малим групама структурисана међузависност за подстицање сарадње индивидуална одговорност ученика
Millis & Cottell, 1998	заједнички циљеви узајамне награде структурирани задаци подела улога

У оквиру настојања аутора да се суштинске одреднице кооперативног учења дефинишу преко његових принципа (Табела 3) можемо запазити да аутори без изузетка издвајају два кључна принципа кооперативног учења: позитивну међузависност и индивидуалну одговорност ученика. Међутим, проблем појмовног дефинисања кооперативног учења постаје сложенији, тим пре, што и у оквиру научне традиције која користи израз сарадничко учење постоји тенденција да се сарадничко учење одреди преко истих принципа. С друге стране, постоји став одређених аутора (Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019) да је сарадничко учење мање структурирано од кооперативног учења у погледу активности, задатака, улога чланова групе итд. Овај став треба критички преиспитати, најмање из два разлога. Прво, структурираност кооперативног задатка, наглашава Антић (Antić, 2010), није дискретна мера јер различите методе кооперативне наставе/учења обухватају задатке различитог степена структурираности. На једном крају континуума налазе се високоструктурирани кооперативни задаци, у оквиру којих су унапред одређене улоге и активности ученика, ресурси које ученици треба да користе у току активности, крајњи исход групе, као и начини вредновања процеса и исхода рада групе. На другом крају континуума налазе се задаци са ниским степеном структурираности, у оквиру којих наставник ученике обавештава о задатку који треба заједнички да реше, а ученици током рада одлучују ко ће шта и како радити у групи, које ће ресурсе користити, колико ће временски издвојити за активности и слично. Између ове две тачке на континууму налазе се различити кооперативни задаци у којима наставници до одређеног степена унапред задају одређена правила, али остављају ученицима одређен степен самосталности у избору начина и поступака решавања кооперативног задатака. Као други разлог, Стријбос и Мартенс (Strijbos & Martens, 2001) су исправно приметили да заговорници сарадничког учења често имплицитно претпостављају да ученици имају развијене социјалне вештине или да их спонтано развијају током социјалних интеракција у групи. Ипак, зар не може бити подједнако вероватно да ученици не поседују ове вештине или да би нека структура могла бити корисна ученицима за ефикаснију сарадњу. Штавише, упитно је у којој мери индивидуална одговорност ученика и позитивна међузависност не садрже одређену количину унапред одређене структуре која олакшава групну интеракцију и развој вештина сарадње.

Критички осврт на постојећа појмовна одређења кооперативног учења

Актуелне концептуализације кооперативног учења не пружају јасне одговоре на следећа питања: шта је то кооперативно учење и какав је однос кооперативног учења и сродних појмова? Штавише, неколико кључних разлика између кооперације и сарадње није на задовољавајући начин указало на суштинска својства нити кооперативног учења нити сарадничког учења (Strijbos & Martens, 2001). У овом научном тренутку није спорно питање различитих значења у којима се појам кооперативно учење употребљава (облик учења, наставна метода, скуп образовних метода итд.) јер је сваки приступ (педагошки, психолошки) у дефинисању кооперативног учења легитиман

уколико је појам кооперативног учења кохерентно изведен из полазних теоријских претпоставки и сагласан контексту у коме се користи, колико је спорно питање односа између сродних појмова у оквиру различитих наука и научних грана. Уз то, разлике у значењу појма кооперативно учење су истовремено и последица употребе различитих термина и знатних разлика у обиму и садржају појмовних одређења.

Критички осврт на постојећа појмовна одређења кооперативног учења указује на бројне тешкоће и једностраности у његовом одређењу и потребу заузимања више холистичког погледа на кооперативно учење који интегрише педагошки и психолошки приступ и јасно дистанцира кооперативно учење од сродних појмова, попут: сарадничког учења и групног рада. Иако је појам кооперативног учења први пут употребљен у психологији, његове основе поставили су значајни филозофи и педагози, а најширу примену има на подручју наставе.

У прилог ставу да је да је оправдано говорити о потреби холистичког приступа у дефинисању кооперативног учења, наводимо следеће аргументе.

Прво, у литератури се издвајају бројне методе кооперативног учења, попут следећих: подучавање подржано у тиму, кооперативно читање и писање, тимови-игретурнири, тимови за постигнуће, слагалица, слагалица II, слагалица III, кооперативне структуре за учење, учимо заједно и сами, конструктивна контроверза, аргументовање за или против, групно истраживање, реципрочност подучавање и учioniчка радионица. Готово да је немогуће одредити се само за један приступ и садржајно покривати све разнородне методе кооперативног учења. Друго, будући да суштину образовног и наставног процеса из угла савремених схватања, пре свега социоконструктивизма, чини заједничка асиметрична интеракција наставника и ученика или симетрична интеракција између ученика на дидактички обликованим садржајима школског програма (Lalović, 2011; Vigotski, 1972, 1977, 1996), кооперативно учење треба разумети и као наставне методе и као методе учења, преваходно јер се процеси учења и подучавања не везују искључиво за једног актера наставе. У различитим методама кооперативног учења сваки актер наставе је носилац одређеног знања и искуства, што му омогућава да подучава друге и да учи. На тај начин, експлицирана је још једна у низу *differentia specifica*. Треће, у различитим методама кооперативног учења различито су структурирани основни конструкцијски параметри: индивидуална одговорност ученика, природа задатка и интеракције, однос према школском и ваншколским задацима, осетљивост на индивидуалне циљеве и на наставне предмете, усмереност на исходе или процес, начини оцењивања, постојање/непостојање материјалног трага ученика, улоге ученика и улоге наставника и типови његове интервенције (Antić, 2010). Четврто, у свим методама кооперативног учења, без изузетка, треба да буду успостављени суштински принципи, које су установили Џонсон и Џонсон (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009). Методе кооперативног учења треба да буду конципиране тако да ученици опажају да је њихов лични успех условљен успехом других чланова групе (*међусобна зависносћ*), показују личну одговорност за сопствени и успех групе (*лична одговорносћ*), пружају подршку једни другима и међусобно се охрабрују у остваривању заједничког циља (*унапређујућа интeракција лицем у лице*), испољавају социјалне вештине потребне за остваривање

квалитетне интеракције (*вџбање социјалних вештина*) и активно учествују у унапређивању међусобних односа и рада групе (*вредновање групних процеса*). На крају, кооперативно учење је усмерено ка остваривању заједничких циљева наставе у социјално-афективном и когнитивном домену развоја ученика, односно има и васпитне и образовне ефекте.

Закључак

Током развоја идеје о кооперативном учењу формулисана су различита појмовна одређења овог појма у оквиру различитих наука. Као релевантно издвојило се питање суштинских, односно кључних одредница овог сложеног феномена и појаве.

У научној литератури аутори праве разлику између појмова кооперативно учење, групни облик рада, сарадничко учење (Dillenbourg, 1999; Panitz, 1999; Slavin, 1997), али о основама ове разлике ипак нема договора међу њима. У контексту учења у малим групама посредством кооперативног учења и сарадничког учења, постоји широк спектар различитих гледишта о: стилу вођења наставника, његовим улогама и степену укључености у наставни процес; односу ауторитета и моћи између наставника и ученика; у којој мери ученици треба да буду оспособљени за заједнички рад и интеракцију у групи; како се знање изграђује; који су циљеви рада у групи; и у чему се огледа значај учења у групи са становишта различитих аспеката развоја личности (социјални, когнитивни, афективни) (Matthews et al., 1995).

Полазећи од сазнања о концептима и дефиницијама у оквирима логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања, изведени су следећи закључци:

а) у анализираним научним радовима постоји плуралитет значења кооперативног учења (нпр. облик учења, стратегија учења, наставна метода, наставна стратегија, педагошки приступ или наставни систем);

б) у оптицају су дескриптивне, прескриптивне и конотативне дефиниције кооперативног учења с тенденцијом да све већи број савремених аутора конотативно одређује кооперативно учење;

в) присутан је психолошки и педагошки приступ у дефинисању кооперативног учења, у зависности од полазне теоријске оријентације аутора и контекста примене; и

г) евидентно је и одсуство консензуса међу ауторима о позицији овог појма у мрежи сродних појмова (у анализираним дефиницијама утврђен је хијерархијски, интерферентни и контрарни однос када је у питању позиција појма кооперативно учење према групном облику рада, као и интерферентни и контрарни однос када је у питању позиција појма кооперативно учење према сарадничком учењу).

Плуралитет значења у којима се овај појам употребљава, нејединствени ставови аутора о позицији овог појма у оквиру појмовне мреже наука и научних грана (пре свега психологије и педагогије) и тешкоће у његовом дефинисању доведени су у везу са различитим контекстима његове примене, разноврсношћу теоријских и методолошких приступа од којих аутори полазе, самом сложеносту појма, а у неким случајевима и с неутемељеним применама појма у истраживачке и практичне сврхе.

Будући да су прегледом релевантне научне литературе уочене веома различите и, у неким ситуацијама, недоследне употребе појма кооперативно учење, како у погледу његовог садржаја и обима тако и у погледу његове позиције у односу на сродне појмове, постојала је потреба да се укаже на другачији приступ у дефинисању тог појма.

Да би се расветлила суштина кооперативног учења у раду с ученицима, дефиниција тог појма морала би јасно експлицирати следеће одреднице: а) *везу између наставе и учења*, јер су то нераскидиви процеси наставне ситуације, и због чињенице да сваки актер наставног процеса може бити у улози оног ко поучава и бива поучаван (јединство наставне методе и методе учења); б) *структурираност процеса и учења*, јер у раду са ученицима увек постоји већи или мањи степен структурираности активности, наставних садржаја, улога наставника и ученика, односно процеса учења који води наставник итд.; в) *најласак на асиметричним и симетричним социјалним интеракцијама*; г) *издвојене елементе или принципе* који јасно одвајају кооперативно учење од сродних метода наставе и учења; д) *јасно назначену усмереност кооперативног учења* ка остваривању и васпитних и образовних циљева наставе и целокупног развоја ученика.

Литература

- Agawa, T. (2013). Cooperative and collaborative learning: Definitions and applications in Japanese universities. *Keisen Jogakuen Daigaku Kiyou*, 25, 93–110.
- Akhtar, K., Perveen, Q., Kiran, S., Rashid, M., & Satti, A. K. (2012). A study of student's attitudes towards cooperative learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 141–147.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bešić, M. (2008). *Metodologija političkih nauka sa statistikom*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Brandon, D. P., & Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education*, 48(2), 109–126.
- Burge, T. (1993). Concepts, definitions, and meaning. *Metaphilosophy*, 24(4), 309–325.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 7–55.
- Davidson, N., & Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative – learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Dooli, M. (2008). Constructions knowledge together. In M. Dooli (Ed.), *Telecollaborative language learning moderating interculture collaboration online* (pp. 21–45). Bern: Peter Long.
- Farrell, T. S. C., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: teacher reflection groups on cooperative Learning. *TESL-EJ*, 19(4), 1–9.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integration theory and praxis*. Los Angeles: Sage.
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković S. i Kijevčanin, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Eduka.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there it works?. *Change*, 27–35.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 136–175). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogleđi*, 19(1), 181–199.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 67–96). New York: Plenum Press.
- Kirschner, P. A. (2001). *Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning*. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2(1), 1–9.
- Kocabaş, A. (2013). The effects of cooperative learning on continual and state anxiety and musical performance in teaching music. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 27–35.
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Laketa, N. i Vasilijević, D. (2006). *Osnove didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lalović, Z. (2011). Četiri situacije nastave/učenja. U P. Goranović (ur.), *Naša škola, Nastava/učenje u savremenoj školi* (str. 7–24). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Macan, I. (2014). *Uvod u tradicionalnu logiku*. Zagreb: Filozofski fakultet Družbe Isusove.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Matthews, R. S., Cooper J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
- Millis, B. J. (1996). *Cooperative learning*. Retrieved from <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html>.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Miščević-Kadijević, G. (2009). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 383–400.
- Nezami, N. R., Asgari, M., & Dinarvand, H. (2013). The effect of cooperative learning on the critical thinking of high school students. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*, 3(19), 2508–2514.
- Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In G. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: the teacher's resource Book* (pp. 1–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning.
- Ravenscroft, S. P., Buckless, F. A., & Hassall, T. (1999). Cooperative learning – a literature guide. *Accounting Education*, 8(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/096392899330991>
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. In R. Obeid, A. M. Schwartz, C. Shane-Simpson, & P. J. Brooks (Eds.), *How we teach now: The GSTA guide to student-centered teaching* (pp. 163–177). Washington, DC: Society of the Teaching of Psychology.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241–271.
- Sharan Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313.
- Singh, Y. P., & Agrawal, A. (2011). Introduction to co-operative learning. *Indian Streams Research Journal*, 1(2), 1–9.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational Psychology: theory and practice* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Strijbos, J. W., & Martens, R. L. (2001). Group-based learning: Dynamic interaction in groups. In P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Eds.), *European perspectives on computer supported collaborative learning: Proceedings of the first European conference on computer supported collaborative learning* (pp. 569–76). Maastricht: University of Maastricht.
- Čatić, R., i Sarvan, A. (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva. U M. Arnaut (ur.), *Zbornik Pedagoškog fakulteta u Zenici* (str. 11–46). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Ševkušić, S. (2006). Kooperativno učenje i kvalitet znanja. U S. Krnjajić (ur.), *Pretpostavke uspješne nastave* (str. 179–202). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Veldman, M., & Kostons, D. (2019). Cooperative and collaborative learning: considering four dimensions of learning in group. *76 Pedagogische Studiën*, 96, 76–81.
- Vigotski, L. S. (1972). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. *Psihologija*, 5(2), 77–84.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 3, organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet.
- Vlahović, B. (2012). *Obrazovanje u društvu umrežene kulture*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Примљено: 16.10.2020.

Коригована верзија примљена: 02.12.2020.

Прихваћено за штампу: 05.12.2020.

Conceptualizations and Approaches in Defining Cooperative Learning

Marina Semiz

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

Abstract

The uses of the concept of cooperative learning in the literature, in practice and in everyday speech suggest considerable vagueness and fluidity, particularly with regard to its content, namely, whether it refers primarily to a form of learning, a learning strategy, a teaching method, an instructional strategy, a pedagogical approach, or a system of instruction. This paper aims to present and critically analyze existing conceptualizations of cooperative learning and approaches to its definition, and thus present the position of cooperative learning in relation to relevant and related concepts within a concept network. Through analysis of concepts and definitions within the logic and methodology of social sciences (pedagogical) research, the following conclusions have been drawn: a) in the papers analyzed there are multiple meanings of cooperative learning; b) there are descriptive, prescriptive and connotative definitions of cooperative learning; c) there are psychological and pedagogical approaches to its definition, and there is an evident lack of consensus among authors on the position of this concept in the network of related concepts. The plurality of meanings in which this concept is used, and the difficulties with its definition, have been related to the different contexts of its application, the variety of authors' theoretical and methodological approaches, the complexity of the concept itself, and, in some cases, the inaccurate uses of the concept for research and practical purposes.

Keywords:

Keywords: cooperative learning, collaborative learning, group work, concepts, definitions.

Концептуализации и подходы к определению кооперативного обучения

Марина Семиз

Педагогический факультет в Ужице, Крагуевацкий университет, Ужице, Сербия

Резюме *Использование термина кооперативное обучение в научной литературе, практике и повседневной речи указывает на многочисленные неопределенности и изменчивости, особенно с точки зрения его содержания, независимо от того, относится ли он в первую очередь к форме обучения, стратегии обучения, методу обучения, педагогическому подходу или системе обучения. Цель данной статьи – представить и критически проанализировать существующие концептуализации кооперативного обучения и подходы к их определению, и, таким образом, представить позицию кооперативного обучения по отношению к релевантным и связанным понятиям в рамках понятийной сети. На основе знания концепций и определений в рамках логики и методологии общественных (педагогических) исследований сделаны следующие выводы: а) в проанализированных научных статьях присутствует множество значений кооперативного обучения; б) описательные, предписывающие и коннотативные определения кооперативного обучения находятся в центре внимания, в) в их определении присутствует психологический и педагогический подход, и среди авторов наблюдается явное отсутствие консенсуса в отношении положения этого понятия в сети родственных понятий. Множественность значений, в которых используется этот термин, и трудности с его определением связаны с различными контекстами его применения, разнообразием теоретических и методологических подходов авторов, сложностью термина и в некоторых случаях необоснованным применением термина в исследованиях и на практике.*

Ключевые слова: кооперативное обучение, совместное обучение, групповая форма работы, концепции, определения.

Code of Ethics and the Ethical Decision-making Model as a Support in Teachers' Professional Practice

Lukáš Stárek¹

Department of Special Education, Univerzita Jana Amose Komenského
Praha, Prague, Czech Republic

Abstract

Educators are confronted by specific ethical issues in their everyday work. However, awareness of these issues, the search for answers to them and their consideration, demand due diligence and time. Thus, the importance of ethics and its impact may be downplayed. An educator aims to pay attention to the development of a child/student, especially with respect to the environment or social setting itself, and the responsibility toward society itself is evident from this. The educator's responsibility should also be related to the profession itself and the social perception of the teaching profession. The aim of the research was to examine whether a school's code of ethics and the training to use an Ethical Decision-making Model could be used to support teachers in solving ethical dilemmas. The research sample consisted of teaching staff working at a primary school in Prague. The teachers work in the first stage of primary school. The selected primary school has a code of ethics as an internal regulation. In total, five interviews with teachers were conducted. Respondents agreed that the Code of Ethics and Ethical Decision-making Model are good support for their professional practice. They are primarily useful in the communication process, especially when talking to children, colleagues and parents.

Keywords: *ethical code, ethical dilemma, ethics, teaching profession.*

Introduction

The educator in modern society interacts with a diverse group of children/students when she/he works with or teaches extremely heterogenous groups of individuals who may be characterised by diversity that is not only cultural and linguistic in nature, but also moral. A similar situation arises in terms of moral customs, modes of behaviour and habits. A whole range of lifestyles and normative opinions converge at school and in the classroom. Consequently, educators need methods and sound knowledge in order to be able to address moral and ethical problems. According to Banks (2010), the most controversial area of ethics in helping professions is the conflict between ethical values and principles.

The teacher shares society's expectations that she/he contributes to a student's socialisation and helps her/him develop according to her/his abilities and qualities and constitutes the right to the constructive benefit for society. The student's well-being should be kept in mind during the educator's support and guidance toward a respect for cultural

1 starek.lukas@ujak.cz

and philosophical diversity and for values such as social justice, freedom and a responsibility for democracy and the natural environment (Horster & Oelkers, 2005). The educator should thus carry out her/his activities/tasks in the course of her/his profession with the greatest degree of knowledge and ability in the interest of the children/students, including coordination with their colleagues, and pay attention to her/his further development so as to develop the responsibility of the actors involved.

The job of educators is becoming more and more complicated and demanding. Educators have to increasingly take into account the voice and reaction of parents. Students are more diverse. School management is becoming more professional and more administratively complex. Schools and other institutions are newly defined and there are changes in legislation and key documents. Consequently, educators have to work strategically in a field that is increasingly more determined by the social and personal interests of higher positions along with cashflow/economy, legal frameworks and political power. On the other hand, it is becoming increasingly clear that the core of the teaching profession includes not only teaching but also the relationship with students and parents. Educators can barely cope with the speed of changes in the teaching profession when they have to protect its core and sometimes even fight for it, not only in schools but even in society, where the issue of teacher status is often addressed. Educators can better protect themselves and have a professional space to defend the quality of their profession. Professional ethics can play an important role in this task. For the teacher, it is not a top-down ethics but the ethics of educators that frames what governs and interconnects teaching professionals.

"A growing interest in the ethical issue of certain professions is connected to the recognition that, besides a professional qualification and the skills and habits the professional obtains as a result of specialist preparation in their future employment, certain professions still require a special personal relationship, a deep internal commitment to the selected profession" (Dorotíková, 2003, p. 30).

Investigating the ethical and moral aspects in the area of ethics of the teaching profession and in the educational process is the focus of this paper. What is and is not ethical for a teaching professional is closely connected to the tasks of pedagogy. If we start from a theoretical definition that pedagogy performs three tasks – analytical (studying/ investigating the current teaching reality); verificational (confirming the validity of certain findings) and prognostic (formulating the potential teaching aim) (Průcha et al., 2013), the educator should make an effort to ensure that students develop better by interacting with their surroundings according to their own innate qualities, needs and opinions. An illustration of the relationship between ethics and pedagogy is evident in, for example, building trust between an educator and student, the partnership of the educator and the parent and the professional collegiality not only in the teaching body.

The topic which is also connected to the ethics of the teaching profession is the educator's ability to predict the consequences of actions in relation to all actors that the educator directly or indirectly interacts with, and primarily to take responsibility for her/his decisions. Ethics in the teaching profession thus attempts to provide proper support not only in recognizing moral problems, but also to provide instruction or direction to

the educator who contends with these dilemmas and issues. The code of ethics of a given profession is formulated following from this definition above.

The teaching profession, just like social work or other helping professions, sees itself as a profession providing support and help, with a relationship based on trust being an integral part of it. Therefore, it is no accident that confidentiality and privacy hold an important place in the professional code. In order to be morally acceptable, it is necessary to distinguish between the following aspects that are decisive for studying ethics and its acceptability (Haterd van de et al., 2000):

- Values, norms and morality;
- Decision-making – addressing a problem;
- Professional ethics;
- Personality and attitudes.

In the Czech Republic various associations have been formed and subsequently approved, and the provisions in them are valid for all members of the association – it may include, for example, the *Association of Primary School Principals*; *Association of Friends of Engaged Learning* or the *Teaching Profession Association* (dissolved in 2017). However, membership is not mandatory, and an educator does not have to be involved in the activities of a given association.

Furthermore, a current problematic topic, we believe not only in the Czech Republic, is the issue of the sufficient and adequate education of the educator. According to Act 563/2004 Coll. on Teaching Staff, for the educator to be able to do her/his job, she/he must have a university degree. It is thus a highly qualified profession. There is a huge proportion of teachers who keep their positions without professional qualifications. This is because before the legal provision regarding the level of teachers' qualification, the profession of teacher could be performed by people with secondary education, and the new system was still not adequate enough to force these workers to learn or move from being teacher to another teaching position that does not require a university degree, or leave school altogether. A related problem is that because of insufficient teaching staff at schools, teachers teach subjects in which they are not qualified, so there is no guarantee of education quality. For example, the reason for members of the profession to develop their own professional code could be seen as a way of professionalization, i.e. building the autonomy of the profession.

Ethical Problems – Ethical Dilemmas

Sometimes a person finds themselves in a situation, especially in their professional life, when they face the choice between two solutions. Certain problems force us to consider the situation and make a decision, which we call a dilemma. Often multiple people (groups) are involved in these dilemmas. The foundation is the awareness of one's own values, norms and interests, on which ethical behaviour is based. Ethical behaviour is viewed in the research as a behaviour that complies with a code of ethics (Stárek, 2020).

“The Greek word *problema* refers to a disputable, complex situation that demands a solution. Ethical problems at least have one correct response or one possibility or a correct response. Decision-making in certain situations may be difficult, complicated or problematic, but if there is a correct solution, we cannot call it a dilemma. On the contrary, the Greek term *dilema* refers to an equivocal, or rather literally “dual”, argument (dvo – two) in the conflicting complicated situations. Generally, we then understand dilemmas as a selection between two or more undesirable possibilities” (Mátel et al., 2010, p. 110).

Everyday practice engages with ethical issues when dilemmas often assume the forms of conflicts, questions of loyalty or making a choice. When handling these dilemmas, it is important to monitor both the social role of the educator and the relationship between an educator–child–family/parents, school.

For certain educators, dealing with ethical dilemmas may only be a matter of following firmly established rules. Other educators may view the situation as an ethical problem – an educator knows how she/he should decide, but it is complicated for her/him.

Problematic ethical topics outline the issue which an educator may encounter and encourage her/him to use all of the legal options they have – primarily to use the information and methods of the job that they use as part of the profession. It more or less involves a comprehensive procedure in handling ethical problems where it is clear that consultation with experts and colleagues is important. The basic problematic ethical topics are based on a variety of codes of ethics of teachers that we had the possibility to study. We can define them according to basic thematic areas:

- the educator and her/his surroundings;
- the educator and her/his professional ‘I’;
- the educator and the student;
- the educator and the parent (Dapunt, 2017).

The areas in teaching practice where ethical dilemmas and conflicts of interest may arise are extensive. We can count conflicts among employees of an organisation among them, but also conflicts between an educator and a student, conflicts between personal values and values of the educational institution, etc. The values and interests of groups of the population in a community or society have a significant influence on the issues of ethics of decision-making.

Ethical problems and dilemmas may be the consequence of conflicting situations in teaching practice. According to the experiences from the teaching practice of the author Banks (2010), we present the frequent causes of these problems:

- shortcomings of experiences and knowledge of the educator who may express her/himself in addressing challenging situations;
- unclear information on the role of the educator or of another staff member – primarily of the educator’s assistant;
- untrustworthiness in the relationship among colleagues;
- ignoring the complexity of the whole situation, where the teacher is focused only on the details.

Code of ethics in the teaching profession

A code of ethics is one of the traits of a given profession and thus determines professional values and norms (Stárek, 2015). The code determines a space and method of behaviour that simultaneously provide an anchor and direction. "A code of ethics expresses the mission of the profession. It secures the leaderships and inspiration of members, creates and maintains a professional identity, emphasises the status of the profession, serves as a benchmark for the evaluation of current practice, provides a summary of learning in the area of ethical dilemmas and protects the profession from external regulation" (Nečasová, 2008, p. 93).

The question is whether a code of ethics is a necessary document for the teaching profession or not. There are a range of opinions and speculations why such a document has not yet been drawn up and what circumstances prevent it happening. Presently, a code of ethics among teaching professionals has not been established. Teachers, as one of the oldest professions, unlike other professions (physicians, nurses, social workers, recently here even foster parents) do not have their own written code of ethics in the majority of European countries. This situation may indicate the slow process of professional self-awareness of teachers. On the other hand, it may also raise doubts whether teaching requires a written code because it has been a moral matter since its inception and has had plenty of time to have been settled throughout history (Dorotíková, 2003). Ethical dilemmas are one of the reasons why teachers need a code of ethics – to harmonize and develop a common professional code for teachers. This is the main argument why a code of ethics for the teaching profession needs to be developed / further modified, which can serve as a support for teachers in their work, in the process of addressing certain problems and dilemmas.

The code is valid for given members of a professional group. It is important for a professional group to make its professional values and norms transparent and to explain them. It thus determines the direction of professional conduct. For a professional to be able to address not only an ethical dilemma, she/he should thus know her/his own code and know how to apply it. Values and norms that are contained in the code are changeable and depend on the socio-cultural status of a given society. The creation of a code is a goal-oriented process with its main general goal being the prevention or minimisation of instances of unethical behaviour. The main reasons for supporting ethical codes are the following (Levy, 1992):

- The code safeguards the management and inspiration of its members and becomes a guide for ethical practice;
- The code supports the professional behaviour and protects the service of users from low quality of care;
- The code manages the value criteria of a given profession as a follow up to the social framework;

The code supports and creates the identity of the profession. The fundamental problem of the teaching profession is the status of the teacher in society. What determines the

prestige of a teacher and education in today's society? "Many teachers are undervalued. They know in themselves that their career is important, but it tends to be a feeling rather than the result of an analysis. Therefore, they are not sure about it and often think that society does not appreciate them or even overlooks them as a secondary profession" (Solfronk, 2000, p. 34). However, based on studies, the significance of the teaching profession is rated very highly in comparison with other professions. A university lecturer, as well as a primary school teacher, is constantly ahead of other professions such as doctor, scientist, principal, lawyer in the research into the prestige of professions. The impression of losing the prestige of the teaching profession is based on the problems of the whole school system, referred to as the school crisis (Urbánek, 2005).

A code does not have a binding legal nature, although certain organisations may have the possibility to comment on and influence the performance of the profession of a specific professional or institution. The purpose of the code is protection through setting boundaries. Thorough adoption of a professional ethos and values has its own practical significance even for a teacher, as it will help to occasionally consider how a person regards values, without which a given profession cannot manage. From various studies – for example, Hájková (2016), who examined the issue of how the code of ethics is helpful in the teaching profession – it was determined that respondents (5 educators) agree that this document is primarily their support. It is primarily helpful in the communication process, especially when talking with children, colleagues and parents.

Starting from the importance of international information and transfer of experience, we present here the concept of the code of ethics in the USA and Switzerland. These countries were selected on the basis of the author's professional experience, not only in terms of pedagogical but also social work. For additional topics regarding the codes of ethics in individual countries, we have made use of the research of Koubková (2017), who dedicated time to comparing the code of ethics of teaching staff in selected countries. Her research looked at the codes of those countries that have a similar length of compulsory schooling and deal with the ethics of the teaching profession. Specifically, she examined the USA, France, Slovakia, Switzerland and Great Britain. It was found that codes of ethics are dedicated to the field of the rights and responsibilities of the educator for her/himself, the student, colleagues and, last but not least, the parents, and thus attempts to capture any situation that could arise because of unethical behaviour not only of the educator.

USA – AAE Code of Ethics for Educators

The school education system in the USA differs from state to state. Schools do not have uniform curricula defined by requirements according to individual states. A professional educator strives to create an environment that leads to the fulfilment of the potential of all students. The educator alone acts conscientiously according to the highest ethical standards and is of the opinion that every child is entitled to continuous education (Association of American educators, 2020).

The educator's code of ethics was developed for the American education system under the auspices of the advisory and executive committee of the Association of American

Educators, founded in 1994, which defined the four principles of the code. The code of ethics is therefore perceived as the norm of a professional association of an educational institution.

- 1) Ethical behaviour towards students.
- 2) Ethical behaviour towards practices and performance.
- 3) Ethical behaviour towards a colleague.
- 4) Ethical behaviour toward parents and society.

(Prairat, 2009)

Switzerland

The education system in Switzerland is connected to the canton of a given area.

There is no unified given code of ethics for teaching staff in Switzerland. However, a range of associations and organisations that are dedicated, among other things, to the theme of ethics, are in place, in particular the organization of apprentices and teachers. To represent the concept of a code of ethics in Switzerland, we have used the organisation La Société pédagogique romande, which was established in 1989.

A code of ethics is created from five subject areas, specifically:

- 1) The educator respects a child's fundamental rights.
- 2) The teacher in vocational education.
- 3) The educator helps to create a spirit of collegiality in the institution.
- 4) The teacher closely cooperates with the parents.
- 5) The teacher defends the school as a democratic institution.

(Prairat, 2009)

Czech Republic

In the Czech Republic, a code of ethics is not issued as a piece of legislation, based on the fact that the teaching profession does not have its own association that would protect the interests of all educators in the Czech Republic as a unified whole with its own rules of professional ethics, and whose members have a strong feeling of internal community cohesion. Yet we may seek support in international documents, for example, the *Charter of Teachers*, which was accepted in Paris in 1966 and which commits itself to the provisions that should be complied with by all UN member states. "Teaching organisations should draw up a code of ethics for teachers or, alternatively, a code of conduct for them; these types of codes are a significant benefit for safeguarding the prestige of the teaching profession and for fulfilling the professional obligation complying with accepted principles" (Solfronk, 2000, p. 57). There are schools in the Czech Republic that have established code as an internal regulation which is not legally enforceable, but which a teacher working at a given school is informed about and consents to following, and may be dismissed for breach of the established rules.

The Ethical Decision-making Model

As part of professional internships and internships when I was in the Netherlands – Eindhoven, we had hearings in a special school, which also offered social services for various clients. As part of the workshop, ethical issues were addressed, which are encountered not only by pedagogical staff, but also by social workers. During this event, I first got to know this method of solving ethical issues, ethical dilemmas, and I began to pay more attention to it and do research on it. Rob Sentseis, a Dutch psychotherapist, an expert not only in relationship matters, is the creator of the Ethical Decision-making Model.

With regard to the above, it is clear that teachers are not only moral actors in society, but that they themselves address the ethical dilemmas that are part of their daily pedagogical mission.

The Ethical Decision-making Model (hereafter: EDmM) consists of several questions. Their answer should ultimately constitute an ethically responsible decision. Using this model, teaching staff will also learn to work with ethical dilemmas and, in addition, can retrospectively evaluate their decisions. This tool does not replace any code of ethics. It is a practical opportunity to approach ethical issues and especially how to deal with them effectively. The model is therefore a tool that the employee should use when working with the code of ethics.

In educational practice, ethical issues are not addressed in the necessary way. Teachers are increasingly called upon to approach them objectively and effectively. Even with the *Ethical Decision-making Model*, it is not realistic to create a certain formula, full of data, which will lead us to a clear solution. The EDmM is rather a tool that will make it easier for us to solve dilemmas without direct instructions for a specific situation. If we start from the principle that ethics is a process, not a solution in itself, questions that seek to identify the essence of a given ethical problem become the starting point. A separate point of ethical decision-making is a logical analysis of the problem in connection with the solution of the whole situation.

One of the tasks of a professional is to be able to solve and decide in situations that we can evaluate as problematic or ethically ambiguous. The EDmM or the *Systematic Procedure for Solving Ethical Dilemmas* (Reamer, 2013) is not a guaranteed guide to the correct outcome of the decision, but rather should help us and thus facilitate the work that brings with it many difficult situations. The personality of the teacher, her/his experience and knowledge, which we have already mentioned, also contribute to this. Experienced educators should pass on their knowledge to newcomers and try to eliminate the mistakes that these inexperienced educators can make. The importance of ethical issues may increase with the professionalisation of the profession. Ethical approaches are part of the ethical principles and values of the whole society, and every professional is faced with a choice and should be responsible for that choice.

The model (Sentse, 2010) is composed of four basic pillars, which should help in solving not only ethical dilemmas. The first point is to set out the facts themselves and identify the people who are interested in them. The following second point is the description of the regulation of behaviour and the consequences associated with it. The first two questions of this model are intended in particular to be able to describe the situation or

dilemma as objectively as possible. The following points (III and IV) are interconnected, since they are directed towards choosing the right solution and should lead to a decision. They encourage the educator to qualify the behaviour using several criteria through a set of questions.

I *What are the facts and who is interested in them? (cui bono)*

It is important for an educator to make a list of all the relevant facts concerning the problematic situation that needs to be addressed. The educator should attempt to produce the most objective description of the situation-dilemma possible and in the most concise wording. Emotions cannot be allowed to prevail since they would only permit the acceptance of a certain idea or perspective of a person. It is important to take a note of the people (groups) or institutions that are involved and are interested in the given problematic situation. If we succeed in meeting these set criteria, we can advance to the next step.

II *What are the possible regulations of behaviour and what are their consequences?*

The educator's perspective should be realistic, but at the same time creative, using a conscious approach to the service user and thus creating the most angles of perspective on her/his behaviour if a given behaviour would arise. In doing so, people who are involved in the problem are empathetic to the arguments, considerations and interests. Furthermore, they need to think about what could possibly have an impact on people or an organisation/school.

III *Testing various possibilities and their consequences*

Testing various possibilities and their consequences based on these questions:

- Is it legal?
- Are all interested parties considered?
- Is it feasible?

IV *The possibility of a decision*

If a solution is chosen, it should be accepted. A person asks different kinds of questions building on information, statements or help. One of these questions should concern the meaning and significance of existence, so they are existential questions. Central to this is, thus, the relationship between I and YOU in relation to the consideration of good and evil.

(Sentse, 2010)

Method

The aim of the research was to examine whether the school's code of ethics and the training to use an EDmM can support teachers in solving ethical dilemmas.

Data collection and analysis

The first phase of the research was the implementation of a workshop, where teachers were first introduced to the theoretical framework of the EDmM, and then a detailed practical procedure on how to use it in their daily work, including specific practical situations they may encounter in performing their work. The workshop lasted about 180 minutes, with the participation of all respondents (five teachers) who were involved in the research.

Interviews with teachers were performed in the second phase of the research which took place four months after the workshop. The reason behind the delayed interview was the possibility of applying the acquired knowledge in practice. During this time participants also had an opportunity to consult with the workshop facilitators. As a scenario for conducting interviews, we used the prepared structure of the interview related to the topic, which stemmed from general thematic areas. The aim was to find out if teachers are aware of the code of ethics and whether they see it as helpful in their everyday work. We were also interested to find out teachers' perspectives on using the EDmM in their practice. We realised the risk that a conversation with a fixed and prepared structure of questions could be somewhat misleading. Therefore, open-ended questions were used, which we further modified according to the course of the interview with individual respondents. However, for some respondents, it was necessary to adapt the questions so that teachers were able to understand and orient themselves in the topic and its consequences.

The interview took place in an office familiar to the staff. They were offered the opportunity to be interviewed in a cafe or in a place where they would feel comfortable themselves. None of the respondents took advantage of such an offer. Meetings always took place without the presence of third parties. The creation of open contact and trust was initially induced by all respondents with general questions on the topic. Creating a friendly atmosphere, being tactful and showing a reasonable interest in the respondent's statements, helped to achieve a relaxed conversation. During the interview, we made sure that terms that the respondent did not understand were not used. The questions were formulated in a neutral way so as not to suggest the expected answer. A strategic method was chosen, where the questions started with more general problems/topics and then focused on very specific topics. The interviewer's task was to ask questions in a standardised way, with the same emphasis, in all interviews. All five interviews took place without any sudden or embarrassing situations that could undermine the trust between the respondent and the interviewer. All five teachers showed maximum helpfulness, but also interest in the topic. The average duration of the interview was about 45 minutes.

Conversations from the working meeting and the interviews were recorded on a digital voice recorder, with informed consent by the participants. The findings from the

workshop were more of an observational nature and were introduced into the evaluation during the interview. The data were systematically coded. An inductive approach to coding was used. At the later stage, codes were grouped into categories based on their similarity.

Participants

A total of five semi-structured interviews took place. The selection of respondents is linked to the long-term cooperation between the university (home workplace of the author of the text) and the school. The research sample was thus made up of teaching staff working at one primary school in Prague. The teachers work at the first stage of primary school and are all class teachers (ISCED-1). An overview of the sociodemographic characteristic of the participants is presented in Table 1.

The selected primary school has a code of ethics as an internal regulation, which is focused on basic areas – the relationship between teacher and students, teacher and parents, teacher and school... At the primary school in question, the code of ethics as an internal document is adopted once a year. The school is responsible for the code of ethics and adjusts it according to the practical recommendations of teachers, inspections, and advice from parents and students.

Table 1
Overview of the sociodemographic background of the participants

Respondent	Gender	Age	Years of teaching experience	Level of education
respondent 1	woman	58	31 years	university
respondent 2	woman	33	3 years	university
respondent 3	man	62	41 years	secondary school
respondent 4	man	34	8 years	university
respondent 5	woman	48	22 years	university

Findings

Teachers' perceptions of the code of ethics and its usefulness in resolving ethical dilemmas

Teachers' awareness of the code of ethics is clear and obvious. The primary reason is the fact that the research took place at a school that has a code of ethics as an internal document. Respondents were able to speak on the topic of the code without major problems, thanks to their own experience with this document. Given that teachers are constantly acquainted with the code of ethics and information is updated every year, it

is clear that they perceive the code of ethics as part of the profession. With regard to the internal document, it is also clear that the teachers know about its existence. Areas that educators have addressed or believe that they could address within the code of ethics are primarily the standards of education of all participants in the educational process; ways of dealing with children and parents; respect for the differing views of others; defining the relationship between colleagues; tolerance for students' behaviour and needs, and setting an example by one's own actions. All the educators we interviewed said that the code of ethics for their profession should be a standard that includes ways of behaving and dealing with school clients.

Individual points of the code of ethics guide the conduct and behaviour of each individual in the body of teachers, and at the same time the code ensures the performance of a school as a whole, with no individual's behaviour singled out. It encourages teachers in their job performance, leads them to cooperation with colleagues, makes them consider their behaviour and, at the same time, imparts a responsibility to perceive people (colleagues) around them and react to their performance. Every member of the teaching staff has the right to express disagreement with the attitude of another, but she/he should accept criticism and recommendations from others. This idea was expressed by all respondents.

Educators who use the code at school stated that they could no longer imagine their work without the document. It is advantageous for them to be able to look at the rules and constantly keep them in mind. They can refer to the code of ethics and do not have to hesitate in their behaviour. They have clear rules, and if they deviate from them, they are notified in good time. Some of them find it unbelievable that not every school has this document, because it is a great benefit for them personally.

All educators agree that the code of ethics is their main support, which supports the importance of existence of a document that addresses ethical issues in relation to their profession. It is especially helpful in the process of communication, when dealing with children, colleagues or parents.

Teachers' perceptions of the usefulness of the ethical decision-making model in resolving ethical dilemmas

The primary situations in which educators used the EDmM were in the relationship between teacher and students, and teacher and colleagues. The overview of data is presented in Table 2.

Table 2
Systematization of data on teachers' use of EDmM

Respondent	Area of work	Problem	Action taken	How was the EDmM helpful
Respondent 1	Cooperation with parents. Link to social activities in the area and leisure activities of the school.	Suspicion on child neglect.	Communication with parents. Setting rules in free time. Provision of social services – leisure club. The respondent's own reflection on her free time.	Systematic thinking about the situation not only in relation to the child, but also to oneself.
Respondent 2*	Frequency of communication with socially disadvantaged parents.	Low frequency of contact with parents of children at risk. Parents do not respond to an invitation to school. The teacher leaves the initiative to the parents.	A response is required for each contact by a specific date. There is no response contact addressed by the school management and subsequently the office – the social department. measures taken by the school – professional sessions required for teachers with short experience.	Gaining control over the situation and not being afraid to solve problems – to share problems with school management or colleagues.
Respondent 3*	Personal settings.	Reluctance/helpfulness to deal openly with some situations related to the topic of the code of ethics and EDmM.	Length of practice and life experience are not always a guarantee of an open attitude.	Finding out that moments / situations that have been internally addressed are addressed by colleagues publicly and openly.
Respondent 4	Relationship with colleague. Student's vulgar behaviour.	Student's vulgar behaviour – vulgar words, verbal aggression, inadequate anger, with which the respondent dealt with the child's class teacher.	Focus on area of interest of the student. Monitoring situations that cause student behaviour. Evaluation within the professional team – school psychologist and other teachers who interact with the student.	Basis for systematic action and cooperation of members of the teaching staff.
Respondent 5	Relationship with colleague.	Lack of sympathy, conflicts.	Choosing a model of behaviour for this colleague. The school management also aims at professional behaviour within the solution of this area in the code of ethics.	Basis for systematic action. Awareness that professionalism and ethics are related – without ethics, one would not be a professional.

Note. With regard to the scope of the text, the reactions / situations mentioned by respondents 2 and 3 are not elaborated in the text.

In the specific situations mentioned by the respondents – the situation in the field of behaviour and attitudes of students, teachers and parents, the respondents focused more on the issue of education about the social values that children learn from their parents or from their natural social environment. Within these considerations, four respondents do not consider the use of the EDmM to be important or beneficial. Respondent 1 used the EDmM when dealing with suspicions of child neglect– when one of the children went to school without a snack and inadequately dressed. Poor communication with parents and no response to requests for a change of attitude meant that school management had to turn to the authorities. There was a discussion about the responsibility of parents in the care of the child. The EDmM helped the teacher to systematically think about the situation so that she could rationally handle the situation from her position. Actions that were undertaken resulted in rising awareness of the educational process and securing maximum support in the social field – expanding and consolidating habits so that the child could function not only at school but also at home.

Another area in which Respondents 4 and 5 used the EDmM was in relation to their colleagues. Respondent 4 focused a lot on the area of interests of the participants in solving the student's vulgar behavior – vulgar words, verbal aggression, inappropriate anger, with which he dealt with the child's class teacher. Here the result was similar as in the case of the previous respondent – i.e. the EDmM provided the basis for systematic action. Respondent 5 resolved interpersonal conflicts with a colleague from the second stage of primary school thanks to the EDmM. According to the respondent, there was a mutual lack of sympathy among teachers, thus their conversation always resulted in an open conflict, where the given area of the topic was secondary. It is interesting that the respondent had this rational view and was able to evaluate the situation in this way. The EDmM helped as another tool for choosing a model of behaviour for this colleague. The respondent approached this situation with regard to the code of ethics, when he attacked the management to begin to address not only the professionalism of the teacher, but also his professionalism, where behaviour and respect have their place.

From the interview with Respondent 1, it is based on the reality or observation that there are very fragile boundaries between the teacher and the student, which can be disturbed by any "little thing", which then becomes an ethical dilemma. In this situation, it was inadequate tense behaviour of the child who wanted to be with the respondent in his free time – for example, on the weekend, also conditioned by the fact that the respondent lives on the same street as the child and his family. The model helps respondents to think more deeply about the whole situation – it is her moral duty to fill the child's free time and ensure a suitable social environment for the child. The question also arose as to how the respondent herself should deal with her free time when she no longer lives with her children and has no grandchildren.

The importance of knowledge and practical application of the code and EDmM therefore seems necessary in order to prevent certain ethical dilemmas. Moral contradictions can appear in everyday activities and situations that make up the workload of the teacher. The element of moral conflict is evident, but the personal setting of teachers is no longer so clear. The key area that was challenging and not always met by all respondents

who used the EDmM was the essence of awareness / use of the offer of “all” possible solutions. The respondents interviewed confirm that information sharing is essential for good teaching practice and does matter in this regard.

Conclusion

Experiences and evaluations of the usefulness of support methods vary from teacher to teacher. In each profession, the personality of the individual and her/his attitude to moral values and morality are intertwined. It follows that the moral duty of a teacher is to remain a constantly learning professional, to participate in education and training in recognised training centres, to follow professional literature, consult with colleagues, learn from past cases, share knowledge and work on the ability to form moral judgment. Thinking and discussing ethical issues in the teaching profession does not come by itself. In addition to time, helpfulness, empathy and a certain degree of discipline are necessary.

One of the main ideas, which is based on the general level of codes of ethics, is the mutual support and opportunity for help that we can expect from colleagues. The first step is the positive relationships in the workplace, which we primarily address by respecting the knowledge and experience not only of our colleagues, but also of other professionals.

Although we do not want to assess the ethical code of the organisation or the EDmM, a positive reaction from employees is evident. The effective applicability of the code of ethics and the EDmM in relation to the daily performance of the profession therefore remains a problematic area. Often teachers are not aware of the depth of the problem posed by an ethical dilemma. In their daily activities, they do not realize the idea of a code of ethics. They do not address ethical issues. The moral orientation of teachers is in a key position in the field of origin and subsequent processing of the ethical dilemma. This was confirmed by all respondents – thanks to the code of ethics and the EDmM, they started working with awareness and solving ethical dilemmas. We point out the need for a deeper understanding in the area of ethics itself, while constantly supporting the interest in the relationship with the child, the student’s parents and also with the organisation/school.

Research findings are linked to the very basis of the professionalism of teachers or other helping professions. If we support the idea of professionalization, then ethics and professional ethics are an integral part of this process. Research points to the realistic/practical use of codes of ethics in particular. The question therefore relates to the form, setting and content of these documents, which are currently an integral part of the profession, but are very superficially conceived. The resulting recommendation is to take into account the professional profile of the staff, who are not only teachers, but are becoming experts in the field with regard to the focus of assistance and support of a particular target group (children / students, children / students with disabilities) or certain areas (education, social work, etc.). It is therefore necessary to modify and specify the area of ethics with regard to the professional orientation of the employee or specialisation in the target group. Subsequently, the worker can better identify possible pitfalls not only in relation to the work as such, but also to himself.

At the level of teacher training, it is therefore also necessary to assume that the solution of ethical issues and approaches is a deficit and that it is not implemented in vocational education. However, ethically trained educators are essential for students to be able to learn ethically (Dapunt, 2017).

Ethics are also related to how teachers can gradually grow, what is truly desirable and worth monitoring. Engaging in the ethics of one's profession means constantly looking for what is really "good" in order to achieve an even more responsible practice.

The ethics of professional life should correspond to the ethics of overall life. It is necessary to value the personal qualities and moral position of each teacher. In addition to the codified rules and ethical principles that must be observed, it is important and indispensable for the teaching profession that a worker has a high level of moral and personal values. Ethics are an integral part of the teaching profession.

References

- Asociaci ředitelů základních škol (2020, February, 22). *Hlavní cíle asociace*. Retrieved from <http://www.asociacezs.cz/>
- Association of American Educators (2020, January, 10). *Code of Ethics for Educators*. Retrieved from <https://www.aateachers.org/>
- Banks, S. (2010). Interprofessional ethics: A developing field? Notes from the Ethics & Social Welfare Conference, *Ethics and Social Welfare*, 4(3), 80–94.
- Dapunt, V. (2017). *Zur Notwendigkeit ethischer Bildung der Lehrerinnen und Lehrer* (diploma thesis). Retrieved from <https://othes.univie.ac.at/45360/1/47393.pdf>
- Dorotíková, S. (2003). *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hájková, H. (2016). *Etický kodex učitele*. Praha: Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Haterdt van de, J. et al. (2000). *Beroepsprofiel van helpenden en verzorgenden*. Utrecht: Elsevier Gezondheidszorg/LCVV.
- Horster, D., & Oelkers, N. (2005). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koubková, G. (2017). *Etické kodexy v učitelské profesi*. Brno: Bakalářská práce, Mendelova univerzita v Brně, obor studia: Institut celoživotního vzdělávání.
- Levy, S. Ch. (1992). *Social Work Ethics on the Line*. London: The Hawort Press.
- Mátel, A. et al. (2010). *Aplikovaná etika v sociální práci*. Brno: Institut mezioborových studií Brno.
- Nečasová, M. (2008). Profesionalismus a etické kodexy v sociální práci. In O.Fischer, & R. Milfait (Eds.), *Etika pro sociální práci*, (pp. 72–94). Praha: JABOK.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante: valeurs et bonnes pratiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reamer, G. F. (2013). *Social Work Values and Ethics*. New York: Columbia University Press.
- Sentse, R. (2010). *Levensbeschouwing & Ethiek*. Retrieved from <http://pt.slideshare.net/RobSentseBc/ethisch-besluitvormingsmodel>;

- Solfronk, J. (2000). *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita.
- Stárek, L. (2015). Etický kodex jako profesní výzva v osobní asistenci – I. část. *Listy sociální práce*, 8(23), 18–19.
- Stárek, L. (2020). Etický model rozhodování se jako profesní nástroj. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 19(3), 42–57.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

Legal sources:

Act No. 563/2004 Coll., On pedagogical staff and on the amendment of certain laws (Education Act).
In: *Collection of laws of the Czech Republic*.

Примљено: 14.11.2020.

Коригована верзија примљена: 15.12.2020.

Прихваћено за штампу: 20.12.2020.

Кодекс етике и етички модел доношења одлука као подршка у професионалној пракси наставника

Лукаш Старек

Департман за специјално образовање,
Универзитет Јан Амос Коменски Праг, Праг, Чешка

Апстракт Наставници се суочавају са специфичним етичким питањима у оквиру своје свакодневне праксе. Међу њим, развој свесћи о овим питањима, поштраја за одговорима и њихово разматрање, захтевају посвећеност радну и време. Стога, важност етике и њен утицај моју бити умањени. Наставник има за циљ да обради пајњу на развој деце/ученика, посебно у пољу околине или самој друштвеној окружења, и из тога се може уочити одговорност према самом друштву. Одговорност наставника би, иакође, требала да се доводи у везу са његовом професијом и друштвеном перцепцијом наставничке професије. Циљ истраживања је испитати да ли школски кодекс етике и обука о употреби етичког модела доношења одлука моју бити примењени као вид подршке наставницима у процесу решавања етичких дилема. Узорак истраживања су чинили наставници који раде у једној основној школи у Прагу. Наставници раде у нижим разредима основне школе. Одабрана основна школа има кодекс етике као своју унутрашњу пропис. Обављено је укључно пет интервјуа са наставницима. Испитаници постижу сигурност да кодекс етике и етички модел доношења одлука моју бити значајна подршка у њиховој професионалној пракси. Такође, показало се да моју бити нарочито корисни у процесу комуникације, пре свега, са децом, колегама и родитељима.

Кључне речи: етички кодекс, етичка дилема, етика, наставничка професија.

Кодекс этики и этическая модель принятия решений как опора в профессиональной практике учителей

Лукаш Старек

Департамент специального образования, Университет имени Яна Амоса Коменского,
Прага, Чешская Республика

Резюме *В своей повседневной практике учителя сталкиваются с определенными этическими проблемами и вопросами, понимание которых, как и поиск и рассмотрение ответов, требуют посвящения работе и времени. Следовательно, важность этики и ее влияние могут быть уменьшены. Учитель стремится обратить внимание на развитие ребенка / ученика, особенно с точки зрения окружающей или самой социальной среды, и в этом можно увидеть ответственность перед самим обществом. Ответственность учителя также должна быть связана с его профессией и общественным восприятием профессии учителя. Цель исследования – изучить, можно ли применять школьный этический кодекс и подготовку к использованию этической модели принятия решений в качестве формы поддержки учителям в процессе решения этических дилемм. В исследовании приняли участие учителя, работающие в младших классах в одной начальной школе в Праге. Выбранная начальная школа имеет этический кодекс в качестве внутреннего регламента. Всего было проведено пять интервью с учителями. Анкетированные учителя согласны с тем, что этический кодекс и этическая модель принятия решений могут оказать существенную поддержку в их профессиональной деятельности. Также было показано, что они могут быть особенно полезны в процессе общения, прежде всего, с детьми, коллегами и родителями.*

Ключевые слова: этический кодекс, этическая дилемма, этика, педагогическая профессия.

Електронске књиге у учењу страних језика из перспективе студената: преглед истраживања

Драгана Павловић¹

Департман за комуникологију и новинарство, Филозофски факултет,
Универзитет у Нишу, Ниш, Србија

Дина Петровић

Катедра за германистику, Филолошки факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

Апстракт У раду се разматра примена електронских књига у високом образовању, са посебним освртом на перцепције студената страних језика, јер је примена тенденција да ова популација у последњој деценији више користи електронске књиге за употребу студирања. Због својих техничких карактеристика, пре свега мултимедијалности и интерактивности, електронске књиге имају високе популарности за учење страних језика на свим нивоима. Сходно томе, у релевантној литератури постоји све већи број истраживачких студија које се баве различитим аспектима примене електронских књига у усвајању страних језика. Циљ овог рада је да се направи приказ објављених студија које се односе на перцепције студената о популарности, предностима и недостацима електронских књига у усвајању садржаја из области страних језика. Структура рада обухвата уводни део, део о настанку е-књига, прећелу истраживања у високом образовању, као и приказ истраживања у којима се емпиријским путем дошло до података о перцепцијама студената страних језика о употреби електронских књига током студирања. У закључном делу рада се констатира да студенти користе е-књиге, да су упознали њихове предности и недостаци, али да ипак преферирају коришћење штампаних књига за учење. Према ставовима студената, е-књиге због својих техничких карактеристика могу имати високу применљивост у учењу страних језика у делу ширења вокабулара, боље разумевања, развоја читалачких навика и анализе прочитаних текстова.

Кључне речи: електронска књига, високо образовање, учење страних језика, истраживање.

Увод

Развој информационо-комуникационих технологија условио је многе промене у области високог образовања које су утицале на мењање културе учења, укључујући и

¹ dragana.pavlovic@filfak.ni.ac.rs

учење страних језика. Бројни савремени дигитални алати све више налазе примену у академском контексту и постају средства која омогућавају да учење буде успешније и ефикасније. У том контексту значајно место и улога припада електронским књигама, које су својом појавом изазвале велику пажњу истраживача. Појава електронских књига, као и других дигиталних текстова, означила је почетак нове ере у образовању и наметнула питање будућности штампаних књига (Van der Velde & Ernst, 2009).

Због својих карактеристика, међу којима се издвајају интерактивност и мултимедијалност, електронске књиге постају саставни и неизоставни део учења страних језика. Примена електронских књига, њихова све већа доступност и популарност, покренула је бројна питања везана за њихово коришћење у образовању будућих филолога. Премда електронске књиге могу бити применљиве на свим нивоима учења страних језика, у релевантним истраживањима пажња је углавном посвећена њиховој примени у високом образовању. У том контексту, посебно су значајна истраживања односа студената према електронским књигама.

Настанак и развој е-књига

Електронска књига подразумева публикацију књиге у дигиталној форми која се састоји од текста, слика или њихове комбинације. Посматрано с техничког аспекта, електронске књиге (е-књиге) су дигитални фајл који захтева додатни елемент за прегледање – уређај за читање који садржи и адекватан софтвер за рад с овом врстом докумената. Постоји велики дијапазон оваквих уређаја – од специјализованих, који су намењени само за читање е-књига (е-читач, односно *e-reader*), до рачунара, таблета, паметних телефона и других. У суштини, е-књига је прилично слична штампаној верзији, а оно што их разликује је врста медија (García, Arévalo, & Rodero, 2010). Код класичне књиге једини медиј је папир, док је код е-књиге медиј за пренос информација електронски уређај.

У литератури постоје различита тумачења о настанку е-књиге. Неки аутори сматрају да је прва електронска књига осмишљена чак давне 1949. године у оквиру система који је омогућавао читаоцима да се задрже на одређеној страници и да зумирају одређене делове текста (Reilly, 2003: 85; Yankelovich, Meyrowitz, & Van Dam, 1985). Према другом извору, настанак е-књига везује се за пројекте који су радили са системима за читање с великим бројем хиперлинкова и могућностима графичке манипулације (Van Dam & Rice, 1970). Сматра се да је прва е-књига настала захваљујући напорима Мајкла Харта (Michael Hart) у оквиру рада на пројекту Гутенберг (Roslina et al., 2013).

Неки аутори наводе да је е-књига најважније откриће у свету писмености после Гутенбергове машине за штампање (Rao, 2005). Успешност имплементације е-књига заснована је на низу фактора, као што су брз развој информационих структура, пораст обима садржаја који се објављују дигиталним путевима и константно побољшање карактеристика дигиталних публикација кроз увођење мултимедијалних садржаја, хиперлинкова, интерактивности, као и развоја технологија за приказ електронских

књига. У почетку су за читање е-књига били неопходни електронски читачи, који су с данашње тачке гледишта имали бројне недостатке (Richardson & Mahmood, 2012: 174).

Данас се за читање е-књига углавном користе таблети и паметни мобилни телефони. Побољшање њиховог квалитета уз пад цена, као и развој специјализованих софтвера за читање, усмерио је читаоце е-књига ка мултифункционалним уређајима, који уз све погодности имају и могућност повољног повезивања на интернет. У складу с тим расте и популарност е-књига које постају све приступачније широј популацији. Развој нових технологија, хардвера и софтвера омогућава широку примену е-књига у образовању, тако да се током протекле деценије јављају и први дигитализовани уџбеници (Railean, 2015).

Према наводима Пешут и Живковић (2016), е-књиге у односу на штампане имају неке очигледне предности као што су: једноставно организовање велике количине материјала за читање, лак пренос на било које место, доступност материјала, функције претраживања, цена електронског формата у односу на штампани, селективност информација, умножавање примерака, практичност за прегледно читање, корисност за књижевност на страним језицима. Исте ауторке наводе и недостатке е-књига: компликовано прављење бележака, тешкоће у прелиставању страница, напрезање очију, спора брзина процесора на рачунару код великих датотека података, цена уређаја за читање, доступност одговарајућих формата, непрактичност за учење (Pešut & Živković, 2016: 401).

Међутим, наведене предности не означавају по аутоматизму и потпуни прелазак на е-књиге, јер штампане књиге и даље имају своју публику. У складу с тим сматра се да усвајање електронских књига неће ићи истим путем као усвајање е-часописа. Наиме, с појављивањем електронских формата часописа дошло је до наглог опадања интересовања за штампу у класичном формату. За разлику од тога, е-књиге карактерише другачија дистрибуција, која не подржава конвенционалне стереотипе и има сложенију путању усвајања (Lewellen, Bischof, & Plum, 2016).

Методолошки приступ

Предмет овог рада је преглед истраживања односа студената према електронским књигама, на основу приказа резултата релевантних истраживачких студија. За потребе овог рада коришћена је база *Google Scholar*, а претраживање је урађено уз комбиновање следећих појмова: електронске књиге, предности и недостаци, преференције студената и студенти страног језика. Главни фокус је био на радовима који су публиковани на енглеском језику после 2005. године. Разлог томе је чињеница да се коришћење електронских књига у високом образовању, посебно у области страних језика, интензивирало у току овог периода. У раду су коришћени налази релевантних истраживачких студија како би се на основу налаза истраживања дошло до констатација и закључака о коришћењу електронских књига у процесу студирања, укључујући и студије страних језика.

Електронске књиге у високом образовању: преглед литературе

Настанак и примена првих електронских књига битно су изменили окружење за учење и увели значајне промене у култури учења. Захваљујући интензивном развоју нових информационо-комуникационих средстава, пре свега рачунара, мобилних телефона и таблета, е-књиге су постале доступне младима у процесу образовања на свим нивоима, укључујући и ниво високог образовања. Широко распрострањен приступ дигиталним уређајима променио је начин на који студенти комуницирају с дигиталним садржајима библиотека, укључујући и е-књиге (Johnston & Ferguson, 2020). Такве промене константно и већ дуги низ година изазивају пажњу истраживача који су усмерени ка истраживању примене е-књига у високом образовању и испитивањима студентске популације о корисности и преференцијама везаним за е-књиге (Bikowski & Casal, 2018; Lam, Lam, Lam, & McNaught, 2009; Olsen, Kleivset, & Langseth, 2013; Zhang & Kudva, 2014). Истраживања о ставовима студената према е-књигама започета су током двехиљадитих, али су актуелна и данас, јер је у међувремену дошло до великих промена у технолошком развоју, што је омогућило и промене у перцепцијама и ставовима студената.

Истраживање Синтије Грегори (Gregory, 2008) обухватило је студенте основних студија са колеџа у САД-у, имало је за циљ да утврди ставове студената према електронским књигама. У периоду када је вршено истраживање, око 75 одсто испитиваних студената је било упознато с постојањем електронских књига у универзитетској библиотеци, али је само 39 одсто користило ову врсту литературе. Студенти који нису користили е-књиге као разлоге наводе: недовољну информисаност, већу наклоњеност штампаним изворима, напрезање очију, недостатак потребе и тешкоће у приступу. Насупрот томе, студенти који су користили електронске књиге навели су да их је за коришћење електронских књига определило то што су оне приступачне (може им се приступити и од куће, без физичког одласка у библиотеку), јефтиније (бесплатан приступ за чланове библиотеке) и што пружају могућност да се одштапају само странице које су потребне за учење (Gregory, 2008: 270). Студенти корисници е-књига као главне недостатке навели су навигацију која је компликована (сложени библиотечки интерфејс), напрезање очију и љубав према штампаној форми књиге. Новија истраживања указују на још један значајан потенцијални разлог – технострес. Аутори дефинишу технострес као укупни стрес који особа доживљава као последицу употребе информационих система (Tarafdar, Cooper, & Stich, 2019). У истраживању спроведеном на Универзитету у Јужној Африци потврђено је да технострес има негативни утицај на прихватање и континуирану употребу дигиталних уџбеника (Verkijika, 2019).

У обимнијој студији која је реализована на универзитету у Масачусетсу испитиване су разлике у карактеристикама и понашању студената, корисника електронских и штампаних књига (Lewellen, Bischof, & Plum, 2016). Кључна истраживачка питања усмерена су на испитивање разлика корисника електронских и штампаних књига у односу на демографске варијабле (пол, етничка и расна припадност), као и разлике које се односе на ниво студија (основне или дипломске) и предмет који се студира. Налази

испитивања показују минималне разлике у односу на пол и етничку припадност у коришћењу електронских и штампаних књига. Резултати истраживања показали су да студенти основних студија чешће користе штампани формат у односу на дипломиране студенте. Насупрот неким уобичајеним претпоставкама о ставовима студената хуманистичких наука, резултати овог истраживања показују да су електронским књигама веома наклоњени студенти књижевности, језика и историје (Lewellen et. al., 2016: 163). Међутим, интересантан је податак да 40 одсто студента готово уопште не претражује штампане формате књига, што би значило да су електронске књиге створиле сопствене кориснике.

Добра сарадња с академским библиотекама може допринети већем коришћењу електронских књига у наставном процесу, што је закључак пилот програма који је реализован на Дикинсон колеџу у Пенсилванији (Rojeski, 2012). У овом истраживању е-књиге из академске библиотеке су повезане са *Moodle* системом управљања курсом, што је студентима омогућило доступност материјала који су потребни за наставу. Пре и након завршетка програма путем анкета и рада у фокус групама испитивано је мишљење студената о коришћењу е-књига. Подаци истраживања су указали на позитивне ефекте програма, студенти су променили неке ставове у корист е-књига. Наиме, у знатној мери је повећан број студената који истичу позитивне ефекте рада с електронским књигама, као што су: омогућен приступ са било ког места и у било које време, једноставност коришћења и лакоћа претраживања, као и могућност штампања изабраних целина (Rojeski, 2012: 234). Налази овог истраживања били су корисни и за библиотекаре, који су идентификовали важне факторе везане за коришћење електронских књига из библиотеке.

Истраживањем које је реализовано у периоду од 2001. до 2012. године на узорку студената с Едрџуз универзитета у Мичигену (Andrews University) испитиване су перцепције, понашање, употреба и ставови студената према е-уџбеницима и е-књигама уопште (De Oliveira, 2012). Резултати показују да студенти ипак преферирају штампане књиге у односу на електронске – 87,9 одсто испитиваних студената се одлучило за штампану верзију уџбеника. Као разлоге за веће коришћење штампаних књига студенти најчешће наводе: да једноставно преферирају штампане књиге (59,2%), да нису довољно упознати са начином коришћења е-књига (12,4%), да им ове књиге нису лако доступне и да су им скупе (9,5%), да имају тешкоће у читању, као и да имају проблеме с напрезањем очију (De Oliveira, 2012: 543). Мањи број студената који редовно користи е-књиге наводи да преферира ову врсту литературе због лакоће приступа и једноставности претраживања и да ретко чита целу електронску књигу, већ предност види у лако проналажењу одређених делова који су потребни за студије. Такође, студенти су изјавили да би волели да е-књиге имају мање ограничења у погледу штампања и копирања, да постоји више наслова у њиховој области студија, као и да су потребни бољи читачи е-књига.

На основу приказаних истраживања може се видети да електронске књиге имају своју публику, да су препознати њихови потенцијали и њихове предности, али да нису сви студенти у истој мери заинтересовани за њихово коришћење.

Електронске књиге у учењу страних језика

У новом добу мултилитерације, штампани текстови у високом образовању све више уступају место различитим дигиталним форматима, који имају могућност онлајн читања, навигације и претраживања. У складу с тим јавља се потреба за развојем језичких компетенција које укључују коришћење е-књига. Примена електронских књига у домену учења страних језика је све чешћа, те оправдано изазива пажњу истраживача (Rossomondo & Lord, 2018). Присталице е-књига у учењу страних језика указују на потенцијале дигиталних формата у делу развоја интересовања и мотивације за учење у циљу пружања подршке свима који уче неки страни језик на било ком нивоу. Неке карактеристике е-књига, попут мултимедијалности (укључујући анимације и звукове) и интерактивности, могу привући пажњу и подстаћи мотивацију за читање, посебно на млађим узрастима (Korat, 2010; Smeets & Bus, 2012). Код ученика млађег школског узраста е-књиге имају веома важну улогу у усвајању правилног изговора речи, причања, ширења вокабулара и разумевања, при чему посебно важну улогу могу имати звучни ефекти (Grimshaw, Dungworth, McKnight, & Morris, 2007). Наиме, веома је важно да ученици могу да кликну неке ознаке или иконе да би чули изговор и објашњење неке речи. Поред тога, битне су и неке основне функције уређаја за читање, као што су речник, анотације, уметање бележака или промена величине фонта. У испитивању ученика средњих школа дошло се до закључка да е-књиге утичу на повећање самопоуздања и већег интересовања за учење енглеског језика (Lin, 2010). Ако се има у виду да е-књиге налазе све већу примену у високом образовању, укључујући и образовање на филолошким факултетима, разумљива је потреба за истраживањем њихове примене у раду са студентима. Међутим, упркос повећаном коришћењу е-књига у универзитетском образовању, ова тематика још увек није у довољној мери истражена, на шта указује скроман број студија у светским оквирима, док на нашем подручју готово да и нема таквих истраживања.

У том контексту драгоцене податке нуди експериментална студија која је реализована на Тајвану са студентима који уче енглески као други страни језик (Huang, 2013). У овој студији су приказани подаци који су добијени у експерименталном истраживању које је имало је за циљ да испита перцепцију студената о програму читања е-књига. На узорку од 67 студената прве године студија енглеског као страног језика, реализован је програм у коме су они имали задатак да прочитају најмање једну е-књигу недељно. Након тога, путем упитника и интервјуа од њих су тражене повратне информације о програмским алатима, стратегијама и ефектима учења. Добијени подаци указују на високе потенцијале е-књига за неговање читалачких навика и развој мотивације. Испитаници су навели да високо вреднују доступност, преносивост и еколошке ефекте е-књига у односу на штампане књиге. Као негативне стране читања е-књига, они наводе потешкоће у смислу напрезања очију током читања дужих текстова. Закључак истраживања је да су перцепције студената о ефектима читања е-књига углавном позитивне и да се, у складу с тим, е-књиге могу искористити као модел за интеграцију дигиталних формата у студијама страних језика.

Да је потребно дуже временско праћење студената који користе е-књиге како би се утврдили њени ефекти на учење страних језика, показало је истраживање које је

спроведено на универзитету за стране језике на Тајвану (Chou, 2016). У овој студији која је имала за циљ да утврди перцепције студената енглеског као страног језика и промену односа студената према е-књигама током дужег временског периода испитано је 20 студената прве године који су уписани на курс књижевности. Како би се утврдиле промене у њиховим перцепцијама, испитаници су праћени током целог семестра. Резултати истраживања су показали да студенти увиђају вредности е-књига, али је њихово читање за већину учесника и даље било неугодно (Chou, 2016: 17). Међутим, упркос целокупној негативној перцепцији, студенти су показали побољшање става према читању током читавог семестра, што показује да је време адаптације на е-књиге значајан фактор и да студенти када имају више времена и могућности да читају е-књиге могу развити адекватне стратегије читања и читалачке навике.

Поред развоја читалачких навика, е-књиге у учењу страних језика доприносе и бољем разумевању и развоју вокабулара, што је доказано у истраживању на узорку од 89 студената са Технолошког универзитета на Тајвану (Chen, Chen, Chen, & Wey, 2013). Истраживање је спроведено кроз експеримент у коме су праћени студенти у контролној и експерименталној групи. Експериментална група у којој је било 43 испитаника је поред редовних задужења реализовала и програм читања у трајању од 10 недеља у јесењем семестру 2010. године. Наставници су подстицали студенте експерименталне групе да по слободном избору читају е-књиге које су биле категорисане према различитим нивоима тежине. Резултати истраживања показују да коришћење е-књига олакшава учење читања енглеског језика, да доприноси бољем разумевању и расту вокабулара (Chen et al., 2013: 307–308). Значајан је и налаз да је читање е-књига допринело развоју позитивних ставова према читању, што је посебно приметно код студента експерименталне групе, који су могли слободно да бирају књиге које су у домену њиховог интересовања.

У намери да се испита понашање студената током читања електронских књига, урађено је истраживање са пет студената енглеског као другог страног језика (Chou, 2012). У истраживању је доказано да на читање с екрана утиче већи број фактора, међу којима се могу издвојити сврха читања, услови за читање текстова, примена стратегија читања и познавање другог страног језика. Резултати истраживања указују на неповерење студената према читању са рачунарских екрана, јер сматрају да такав начин читања ограничава употребу њихових већ постојећих стратегија читања. Међутим, у другом истраживању које је спровела иста ауторка показано је да се однос студената према читању е-књига мења и да њихово дуже коришћење помаже студентима да боље упознају могуће потешкоће и да развију нове стратегије за њихово решавање (Chou, 2014: 16).

Е-књиге могу бити корисни алати у учењу страних језика, посебно у домену књижевности, потврђује истраживање које је имало за циљ да испита процес читања е-књиге путем праћења перцепција студената о прочитаном тексту (Chou, 2015). Истраживање је спроведено на југу Тајвана, на специјализованом универзитету за учење страних језика. Узорак испитивања је чинило 15 студената основних студија који су учили различите стране језике. Испитаници су имали задатак да прочитају четири онлајн романа за младе. Након читања е-књига испитани студенти су писали извештаје о прочитаним романима, а затим су ти извештаји темељно анализирани.

Кључни аспекти анализе су се односили на мишљење испитаника током читања е-књига у вези с почетним реакцијама на текст, на разумевање прочитаног, контекст читања и размену мишљења с другим студентима који су укључени у испитивање. Анализом извештаја дошло се до закључка да су студенти превазишли ниво пуког разумевања текстова, да су прошли кроз процес активне конструкције значења, да су размишљали о личном искуству, предложили питања и вредновали књижевне стилове (Chou, 2015: 177). Значајан закључак овог истраживања је да испитани студенти нису само пасивни примаоци технолошких презентација, већ су активно укључени у процес читања, анализе, промишљања и критичког приступа према прочитаном тексту. На основу тога закључује се да су е-књиге пружиле нове и веће могућности за индивидуално ангажовање и тумачење текста, што је у учењу страних језика значајно с аспекта књижевности.

Е-књига даје допринос побољшању саморегулативног учења, потврђено је у студији која је испитивала да ли су и до које мере код студената који уче стране језике развијени позитивни приступи саморегулативном учењу (Yu, 2017). У овом истраживању учествовало је 27 студената, дипломаца и постдипломаца у Републици Кореји. Испитаници су након пре-теста из енглеског језика подељени у експерименталну групу, која је користила дигиталне енглеске уџбенике и контролну групу која је користила уџбенике засноване на штампаним. Студенти експерименталне групе су могли да истражују сав материјал на својим таблетима или рачунарима са дизајнираним интерактивним карактеристикама намењеним учењу страног језика. У истраживању је примењено осам различитих третмана који су укључивали три језичке вештине (слушање, читање и вештине развоја вокабулара). Након испитивања учесници студије су попуњавали упитник о саморегулативном учењу. Резултати истраживања показују да је група која је користила дигиталне уџбенике имала више могућности да самостално прати своје напредовање у учењу путем уграђених алата као што су аутоматско означавање или алати за контролу брзине аудио-датотека. На тај начин се процес саморегулације учења максимизирао у већој мери него код контролне групе (Yu, 2017: 122). Закључак истраживања је да е-књиге пружају вредан допринос учењу страних језика и да имплементација дигиталних уџбеника изузетно помаже наставницима страних језика.

Једно од новијих истраживања које је спроведено на узорку студената енглеског језика у Мароку (Larhmaid, Nour, & Afflerbach, 2019) дало је интересантан увид у разлоге коришћења е-књига у образовању. Наиме, налази овог истраживања сугеришу да је читање штампаних књига погодније када задатак читања укључује дуге текстове и захтева већу активност и ангажовање у учењу. Насупрот томе, дигитални текстови су погоднији када задатак читања захтева мањи напор, када је реч о краћим текстовима и када постоји потреба за употребом функција које су доступне само у дигиталном формату – као што је на пример функција претраживања текстова *Find* и уграђених алата за напомене. Велики број ученика оценио је своје целокупно искуство читања на мрежи као задовољавајуће или угодно. Као недостатке, студенти наводе напетост очију, нелагодност приликом читања на мрежи, као и веродостојност и квалитет текстова на мрежи као главне изазове и препреке при употреби дигиталних текстова (Larhmaid et al., 2019).

Закључак

Под утицајем развоја савремених информационо-комуникационих технологија долази до значајних промена у области високог образовања. Примена савремених дигиталних алата условила је промене у култури учења и понудила нове изворе знања, међу којима се посебно издваја електронска књига. У складу с тим поставља се питање односа студената према електронским књигама и њиховим перцепцијама о предностима и недостацима е-књига.

На основу прегледа изабраних истраживачких студија, може се констатовати да студенти за потребе студирања користе е-књиге, али да преферирају књиге у штампаном формату, што је потврдио већи број истраживања (De Oliveira, 2012; Pešut & Živković, 2016; Zhang & Kudva, 2014). Резултати такође показују да студенти увиђају предности и недостатке е-књига (Gregory, 2008; Olsen, Kleivset, & Langseth, 2013; Rojeski, 2012), да су информисани о потенцијалима е-књига, као што је доступност, лакоћа коришћења и могућност приступа у свако време и на сваком месту. Савремени дигитални уређаји попут рачунара, мобилних телефона и таблета отварају нове могућности за интензивније коришћење е-књига, тако да њихова популарност из године у годину расте.

Увидом у резултате истраживачких радова може се закључити да студенти за потребе учења страног језика користе е-књиге због њихових техничких карактеристика (Chen et al., 2013; Chou, 2012; Ryu, 2017). Добијени резултати о коришћењу е-књига у учењу страних језика указују на велике потенцијале овог формата, пре свега због њихове интерактивности и мултимедијалности, што су испитивани студенти и препознали. У складу с тим, сигурно је да ће е-књиге и надаље бити актуелне за проучавања у области учења страних језика.

Педагошке импликације овог рада у ширем смислу огледају се у указивању на значај и потенцијале е-књига у високом образовању, посебно у области учења страних језика. Нема сумње да ће у наредном периоду електронске књиге имати нове перформансе, које ће утицати на смањење негативних ефеката које су перципирали студенти у приказаним истраживањима. То ће свакако подстаћи ширу примену електронских књига у високом образовању и већу мотивацију студената за њихову употребу. У том контексту може се претпоставити да ће у пракси универзитетског образовања преовладати модел интегрисаног приступа настави, који ће се базирати на повезивању електронских и штампаних извора. За успешну реализацију овог модела неопходне су промене у улогама универзитетских наставника, од којих се очекују развијене дигиталне компетенције, како би у свом раду могли да користе е-књиге и да студенте правовремено информишу о њиховим предностима и карактеристикама.

У ужем смислу, педагошке импликације овог рада односе се на промене у универзитетској настави у домену облика наставног рада (превазилажење доминације класичних предавања) и већем увођењу савремених дигиталних алата у процес наставе. Примена електронских књига, пре свега као наставних средстава, може допринети иновирању наставе, богаћењу наставних материјала и коришћењу разноврсних доступних извора за учење, што може значајно утицати на културу учења студената. Сходно својим карактеристикама, електронске књиге у студирању

страних језика посебну примену имају у настави књижевности, јер су лако доступне, могу се преносити, имају могућност селекције информација, могу се лако умножавати, практичне су и прегледне за читање. Имајући у виду наклоњеност младих новим медијским технологијама, може се претпоставити да веће коришћење електронских књига у настави може резултирати већом мотивацијом за учење и бољим постигнућима студената.

Нема сумње да електронски текстови, укључујући и е-књиге, битно утичу на културу читања, да развијају нове читалачке навике и подстичу интеракцију с текстом, што је значајно за процес учења страних језика. У складу с тим, може се констатовати да електронски текстови постају све доминантнији на пољу академског образовања студената страних језика. Примена е-књига током студирања већ постаје стандард у развијенијим земљама, а многе универзитетске библиотеке интензивно раде на развоју онлајн каталога и на усавршавању техника претраживања (Blummer & Kenton, 2012). У складу с тим отварају се и нова питања за истраживаче која се односе на процес читања е-књига.

Ограничења овог рада се на првом месту односе на број истраживачких студија које су приказане, као и на проблематику, јер су перцепције студената само један мали део истраживања везаних за коришћење е-књига у учењу страних језика. Такође, један од недостатака је што нису приказана истраживања с нашег говорног подручја, јер таквих радова готово да и нема, што је и разумљиво с обзиром на чињеницу да електронске књиге код нас нису заступљене у већој мери. У том контексту, овај рад може бити полазна основа за будућа истраживања примене е-књига на свим нивоима образовања и у различитим областима.

Литература

- Bikowski, D., & Casal, J. E. (2018). Interactive digital textbooks and engagement: A learning strategies framework. *Language Learning & Technology*, 22(1), 119–136. <https://doi.org/10.125/44584>
- Blummer, B., & Kenton, J. (2012). Best Practices for Integrating E-books in Academic Libraries: A Literature Review From 2005 to Present. *Collection Management*, 37(2), 65–97. <https://doi.org/10.1080/01462679.2012.660851>
- Chen, C.-N., Chen, S.-C., Chen, S.-H. E., & Wey, S.-C. (2013). The effects of extensive reading via e-books on tertiary level efl students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 303–312.
- Chou, I.-C. (2014). Reading for the purpose of responding to literature: EFL students' perceptions of e-books. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.881388>
- Chou, I.-C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411–433. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.597768>
- Chou, I.-C. (2015). Engaging EFL Students in E-books Using Reader-Response Theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 167–181.

- Chou, I-C. (2016). Reading for the purpose of responding to literature: EFL students' perceptions of e-books. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.881388>
- De Oliveira, S. M. (2012). E-textbooks usage by students at Andrews University: A study of attitudes, perceptions, and behaviors. *Library Management*, 33(8/9), 536–560. <https://doi.org/10.1108/01435121211279894>
- García, J. A. C., Arévalo, J. A., & Rodero, H. M. (2010). The emergence of electronic books publishing in Spain. *Library Hi Tech*, 28(3), 454–469. <https://doi.org/10.1108/07378831011076693>
- Gregory, C. L. (2008). "But I Want a Real Book": An Investigation of Undergraduates Usage and Attitudes toward Electronic Books. *Reference & User Services Quarterly*, 47(3), 266–273.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583–599. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00640.x>
- Huang, H. (2013). E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 258–281. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.656313>
- Johnston, N., & Ferguson, N. (2020). University Students' Engagement with Textbooks in Print and E-book Formats. *Technical Services Quarterly*, 37(1), 24–43. <https://doi.org/10.1080/07317131.2019.1691760>
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014>
- Lam, P., Lam, S. L., Lam, J., & McNaught, C. (2009). Usability and usefulness of ebooks on PPC: How students' opinions vary over time. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 30–44. <https://doi.org/10.14742/ajet.1179>
- Larhmaid, M., Nour, T., & Afflerbach, P. (2019). Assessing the Effects of Digital Technologies on Learning Behavior and Reading Motivation Among Moroccan EFL University Students. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 10(4), 1–24. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2019100101>
- Lewellen, R., Bischof, S., & Plum, T. (2016). EBL ebook use compared to the use of equivalent print books and other eresources: A University of Massachusetts Amherst – MINES for Libraries case study. *Performance Measurement and Metrics*, 17(2), 150–164. <https://doi.org/10.1108/PMM-04-2016-0013>
- Lin, C-C. (2010). "E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes. *US-China Education Review*, 7(11), 36–43.
- Olsen, A.N., Kleivset, B., & Langseth, H. (2013). E-Book Readers in Higher Education: Student Reading Preferences and Other Data From Surveys at the University of Agder. *SAGE Open*, 3(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244013486493>
- Pešut, D., & Živković, D. (2016). Students' academic reading format preferences in Croatia. *New Library World*, 117(5/6), 392–406. <https://doi.org/10.1108/NLW-02-2016-0008>
- Railean, E. (2015). *Psychological and pedagogical considerations in digital textbook use and development*. Hershey, PA: IGI Global.
- Rao, S. S. (2005). Electronic books: their integration into library and information center. *The Electronic Library*, 23(1), 116–40. <https://doi.org/10.1108/02640470510582790>

- Reilly, E. D. (2003). *Milestones in Computer Science and Information Technology*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Richardson, J. V. Jr., & Mahmood, K. (2012). eBook readers: user satisfaction and usability issues. *Library Hi Tech*, 30(1), 170–185, <https://doi.org/10.1108/07378831211213283>
- Rojeski, M. (2012). User perceptions of ebooks versus print books for class reserves in an academic library. *Reference Services Review*, 40(2), 228–241, <https://doi.org/10.1108/00907321211228291>.
- Roslina, W., Fahmy, S., Fariha, Z., Haslinda, N., Yacob, A., Sukinah, N., & Suhana, N. (2013). The Effect of e-Book on Students' Learning Styles A Study in Terengganu, Malaysia. In Tan, D. (Ed.), *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education (ICAICTE 2013)* (pp. 228–231). Retrived from https://www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=8825.
- Rossondo, A., & Lord, G. (2018). The World Is Not Flat, So Why Are Our Textbooks? *Hispania*, 100(5), 251–257. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0062>.
- Ryu, J. (2017). The effects of digital textbooks on college EFL learners' self-regulated learning. *MultimediaAssisted Language Learning*, 20(4), 99–126. <https://doi.org/10.15702/mall.2017.20.4.99>.
- Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36–55. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.003>.
- Tarafdar, M., Cooper, C. L., & Stich, J. (2019). The technostress trifecta techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. *Information Systems Journal*, 29(1), 6–42. <https://doi.org/10.1111/isj.12169>.
- Van Dam, A., & Rice, D. (1970). Computers and Publishing: Writing, Editing and Printing. *Advances in Computers*, 10, 145–174. [https://doi.org/10.1016/S0065-2458\(08\)60435-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2458(08)60435-0).
- Van der Velde, W., & Ernst, O. (2009). The future of eBooks? Will print disappear? An end user perspective. *Library Hi Tech*, 27(4), 570–583, <https://doi.org/10.1108/07378830911007673>.
- Verkijika, S. (2019). Digital textbooks are useful but not everyone wants them: The role of technostress. *Computers&Education*, 140(1), 1–16, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.017>.
- Yankelovich, N., Meyrowitz, N., & van Dam, A. (1985). Reading and Writing the Electronic Book. *IEEE Computer*, 18(10), 15–30.
- Zhang, Y., & Kudva, S. (2014). E-books Versus Print Books: Readers' Choices and Preferences Across Contexts. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 65(8), 1695–1706. <https://doi.org/10.1002/asi.23076>.

Примљено: 19.05.2020.

Коригована верзија примљена: 15.10.2020.

Прихваћено за штампу: 18.10.2020.

E-books in Foreign Language Learning from the Students' Perspective: A Review of Research

Dragana Pavlović

Department of Communicology and Journalism, Faculty of Philosophy,
University of Niš, Serbia

Dina Petrović

Department of German Language, Literature and Culture, Faculty of Philology,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

This paper looks at the use of e-books in higher education, with special reference to the perceptions of foreign language students, as over the last decade there has been a noticeable tendency in this population towards increased use of e-books for their studies. Due to their technical characteristics, primarily multimediality and interactivity, e-books have great potential for foreign language learning at all levels. Therefore, in the relevant literature there is an increasing number of studies dealing with various aspects of e-book use in foreign language acquisition. The aim of this paper is to present a review of published studies pertaining to student perceptions of the potential, advantages and drawbacks of e-books in content learning in the field of foreign languages. The structure of the paper comprises an introductory section, a section on the emergence of e-books, a review of research in higher education, and a review of studies in which data on foreign language students' perceptions of the use of e-books in their studies were obtained using empirical methods. In the conclusion, it is noted that students use e-books, that they are acquainted with their advantages and drawbacks, but that they nevertheless prefer the use of printed books for studying. Students' attitudes suggest that e-books, due to their technical characteristics, can have high applicability in foreign language learning in terms of vocabulary expansion, better comprehension, the development of reading habits and text analysis.

Keywords: e-book, higher education, foreign language learning, research.

Электронные книги в изучении иностранного языка с точки зрения студентов: обзор исследований

Драгана Павлович

Департамент коммуникации и журналистики, Философский факультет,
Нишский университет, Ниш, Сербия

Дина Петрович

Кафедра германистики, Филологический факультет,
Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *В статье обсуждается применение электронных книг в высшем образовании с особым акцентом на восприятие студентов, изучающих иностранный язык, поскольку среди этой группы студентов в последнее десятилетие наблюдается заметная тенденция к увеличению использования электронных книг в учебных целях. Электронные книги, благодаря своим техническим характеристикам, в первую очередь мультимедийности и интерактивности, обладают высоким потенциалом для изучения иностранных языков на всех уровнях. Следовательно, в соответствующей литературе появляется все больше исследований, посвященных различным аспектам применения электронных книг при овладении иностранными языками. В данной статье приводится обзор опубликованных исследований, связанных с восприятием студентами возможностей, преимуществ и недостатков электронных книг в освоении содержания в области иностранных языков. Структура статьи включает вводную часть, раздел о происхождении электронных книг, обзор исследований в сфере высшего образования, а также обзор исследований, в которых эмпирическим путем получены данные о восприятии студентами, изучающими иностранные языки об использовании электронных книг во время учебы. В заключительной части статьи констатируется, что студенты пользуются электронными книгами, что они знакомы с их преимуществами и недостатками, но они все же предпочитают использовать печатные книги для обучения. По мнению студентов, электронные книги, благодаря своим техническим характеристикам, могут иметь большую применимость при изучении иностранных языков когда речь идет о расширении словарного запаса, лучшем понимании, развитии навыков чтения и анализа прочитанных текстов.*

Ключевые слова: *электронная книга, высшее образование, изучение иностранных языков, исследования.*

Мишљење ученика средњих школа у Србији о предностима онлајн учења током пандемије Covid-19

Ивана Вучетић¹

Иновациони центар Машинског факултета, Машински факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Нена Васојевић

Иновациони центар Машинског факултета, Машински факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Снежана Кирић

Иновациони центар Машинског факултета, Машински факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт Последњих година сведоци смо бројних истраживања и пилот-пројеката, како код нас тако и у свету, који се баве истраживањем онлајн учења. У раду се теоријски и емпиријски анализирају моћности онлајн учења. Теоријски део се односи на анализу разлика традиционалној и онлајн учења на основу проучавања стручне литературе. Емпиријско истраживање је сprovedено помоћу ученика који је дистрибуиран путем различитих интернет платформи током априла 2020. године. Овим истраживањем обухваћено је 339 ученика средњих школа у Србији, који су у периоду ванредној стања услед пандемије Covid-19 охађали онлајн наставу. Добијени подаци су обрађени квалитативном анализом. Циљ истраживања био је да се идентификују предности онлајн учења у односу на традиционални модел наставе с аспекта ученика средњих школа, као и да се дају препоруке за даља истраживања и унапређивања у пракси. Резултати истраживања показали су да ученици средњих школа у Србији прекознају предности онлајн учења, које се односе на уштеду времена, моћности управљања процесом учења и унапређење резултата наставног процеса.

Кључне речи: онлајн настава, учење на даљину, дигиталне технологије, иновативан наставни модел, пандемија Covid-19.

Увод

Стање образовног сектора зависи од бројних фактора који укључују и друштвено-економске услове (Stamatović i Milošević, 2017). Преовлађујући тип наставе која се данас реализује у школама често има атрибут традиционална. У традиционално

¹ vuceticivana@yahoo.com

конципираним дидактичким схватањима наставу карактерише пасивно учење које се огледа кроз истицање циљева које наставник остварује говором, објашњавањем или показивањем. Овакав тип наставе заснива се на претпоставци да ће ученик излагање наставника позорно слушати, гледати и схватити, и из њега научити (Bugarski, 2018; Matijević, 2008). Кроз праксу се показало да у традиционално организованој настави стваралачки потенцијали ученика остају ограничени услед прилагођавања наставе просечном ученику, и једностраног усмерења према реализацији наставних садржаја. Изражена динамика техничко-технолошког развоја и огромно увећање људског знања присутни у савременим друштвеним оквирима постављају пред образовање нове захтеве. Као последица ових супротности настаје неусаглашеност између приступа настави традиционалне школе и савремених друштвених пракса.

Да би се испратиле брзе друштвене промене, одржао корак с општим развојем и одговорило на савремене потребе у области знања и стручности, образовни систем треба непрестано да се мења и прати промене у друштву. Прилагођавање образовног система подразумева промену од традиционалне школе, која запоставља ученика и ученикове потребе, до савремене школе, у којој ће потребе ученика бити на првом месту, а школски систем и начин рада прилагођен њему (Parlić-Božović, 2014). Као једно од могућих решења за превазилажење недостатака традиционалне наставе у односу на савремене друштвене праксе, издваја се промена улоге наставника и ученика у наставном процесу. Ова промена подразумева да наставник у процесу наставе обезбеди повољне услове за развој и формирање самосталног стваралачког мишљења и сазнајних активности код ученика (Ђорђевић, 2004), примењујући иновативни приступ у дидактичко-методичкој организацији наставе, који се односи на циљеве, методе, облике и врсте наставе, затим дидактичке медије, вредновање, као и промене у организацији рада у школи (Parlić-Božović, 2014).

Задатак иновативних наставних метода јесте да увећају продуктивност наставе на оперативном, административном и стратешком нивоу (Vukadinović, Ђаран и Масузић, 2017) и омогуће уштеду времена за учење и наставу (Yağın Tilfarlioğlu, 2017) у циљу унапређења квалитета образовног система и спремности ученика за изазове у будућности (Sremčev, Lazarević, Krainović, Mandić и Medojević, 2018). Да би образовни модел био одржив, потребно је да обезбеди квалитетнију наставу и да омогући максималну ефикасност учења, тј. више времена за учење и наставу (Netland, 2015). Иновативни дидактичко-методички приступи организацији наставе условили су појаву различитих типова наставе, као што су кооперативна, хеуристичка, диференцирана, интегративна и многе друге. Један од таквих модела је и онлајн учење.

Онлајн учење

Заједно с променама које су савремене технологије унеле у све области живота и рада, почев од начина комуникације до организације пословања и потребе за новим знањима и радним квалификацијама, образовање се, као систем презентације и усвајања сазнања, нашло у раскораку између традиционалних метода наставе, потреба савременог друштва и употребе дигиталних медија и интернета у различитим

видовима неформалног учења. Употреба дигиталних медија у савременом образовању је све више заступљена као део дидактичких средстава, како би се наставни садржај представио ученицима на њима ближи и занимљивији начин, а самим тим подстакло развијање интересовања и самосталности у раду, као и активније учешће ученика у настави (паметне табле, мултимедијалне презентације, употреба интернета за истраживање наставних тема).

Онлајн учење има дубоке корене у пракси (па и теорији) и одвија се различито у различитим социјалним срединама (Savićević, 2013). У теорији су заступљене бројне парадигме које се односе на онлајн учење и оне описују начине на које ученици усвајају знање коришћењем онлајн система. Унутар бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, појмови као што су меморија и стратегија учења објашњавају се различито, а постоје и теорије које су развијене за специфичне области образовања (Ћукишић и Јадрић, 2012). Како би се остварило што квалитетније образовање и извршила успешна имплементација онлајн учења као модела учења на даљину, потребно је обезбедити комбинацију педагошких и технолошких аспеката (Šain, 2017). У општем смислу, учење на даљину је посебан модел организације наставе који подразумева постојање просторне и (често) временске дистанце између предавача и ученика, и ослања се на неки вид комуникационе технологије (Sun & Chen, 2016). Током времена, дефиниција учења на даљину мењала се у зависности од развоја информационах технологија, доступних медија и канала комуникације (Sun & Chen, 2016), а формат образовних материјала развијао се у складу с технолошким иновацијама.

Концепт учења на даљину потиче из 19. Века, када су успостављени први дописни програмина Универзитету у Чикагу, САД. Комплетна кореспонденција између предавача и ученика одвијала се у писаној форми, разменом класичне поште (Stanković, 2006). Развојем радио-технологије током Првог светског рата овај медиј постаје средство учења на даљину, да би га средином 20. века сменила телевизија, када је први пут омогућен визуелни пренос инструкција између наставника и ученика. Унапређењем дигиталних технологија на почетку ере личних рачунара и развојем електронске поште током периода 1970-их и 1980-их година почиње интензиван развој учења на даљину (Li, Baker, & Warschauer, 2020). Након појаве Светске комуникационе мреже 1991. године (www) развија се наставни модел онлајн учења који убрзо доживљава драматичну експанзију (Sun & Chen, 2016). У савременим оквирима структура онлајн учења ослања се на напредну технологију различитих медија и подразумева учење уз коришћење рачунара, таблета, паметних телефона и других технолошких уређаја у процесу наставе и учења; затим интернета и разноврсних дигиталних платформи и канала који омогућавају размену наставних медијских садржаја и интерактивну комуникацију између предавача и ученика и ученика међусобно, креирањем онлајн заједнице за учење.

Онлајн учење може се спроводити као независан наставни модел или у комбинацији с традиционалном наставом (Han, Wang, & Jiang, 2019). Практика укључивања елемената онлајн учења у традиционалну наставу јавља се почетком 2000. године у оквиру мешовитих курсева који комбинују презентацију наставног садржаја лицем у лице и информационах технологија (Margulieux, McCracken, & Catrambone, 2019).

Стално унапређење технологије медија и комуникације омогућило је да принцип онлајн учења буде прихваћен као вредан алат и допуна традиционалној настави.

Резултати студије која је обухватила знатан број основних и средњих школа у Сједињеним Државама у којима се примењује програм виртуелне школе указали су на предности овог начина организације наставе и потенцијал стварања хибридних облика наставе, где су поједини аспекти онлајн учења интегрисани у традиционалну наставу, као вид унапређења редовне школе (Di Pietro, Ferdig, Black, & Preston, 2008). Као главна предност принципа онлајн учења, истиче се могућност да фокус образовања буде усмерен на потребе и интересе ученика.

Специфичности употребе дигиталне технологије у наставном процесу

Забележена су бројна унапређења наставног процеса који укључује дигиталне технологије, од којих се посебно истиче увећање мотивације ученика и оспособљавање за развој вештина неопходних у информатичком добу. Показало се да наставни садржај представљен кроз интерактивне визуелне медије чини процес учења динамичнијим и занимљивијим, повећавајући мотивацију ученика за укључење у процес учења као активних учесника. Такође, већа вероватноћа је да ће наставни садржај презентован на овај начин бити трајно меморисан и ефикасније примењиван у будућности, пружајући боље функционално знање ученицима (Maksimović i Osmanović, 2018). Као разлог овоме наводи се то што се од ученика доласком у класичне, традиционалне учионице неопремљене савременим медијима, очекује да уче кроз фронтални облик рада, из наставниковог усменог излагања, уз минимално сопствено ангажовање за време наставе. Таква настава убрзо постаје досадна, одбојна и њен резултат је недовољна ефикасност, јер су запостављене потребе ученика за активним приступом у процесу учења (Maksimović i Osmanović, 2018). Велики број предности онлајн учења везан је за употребу напредне технологије комуникација и медија, чији је највећи значај препознат у томе што омогућава увећану интеракцију између студената и наставника и студената међусобно. Интерактивни дигитални медији уводе нов начин представљања наставног садржаја кроз развој нових наставних техника, што доприноси већој продуктивности наставника. Према сазнањима студије која се бавила испитивањем ставова наставника у Србији о значају медијске културе за алтернативно образовање, издвојене су предности употребе ових савремених наставних средстава:

- брже се модернизују облици, методе и поступци у настави;
- настава се лакше прилагођава ученику;
- подстиче се самосталност ученика;
- знања ученика постају ефикаснија и трајнија;
- наставни процес је динамичнији, атрактивнији и успешнији;
- присутан је већи степен креативности у настави;
- олакшава се рад на припремању наставе и наставници се ослобађају сувишног излагања наставног садржаја (Maksimović i Osmanović, 2018).

Организација наставе заснована на употреби напредних информационих технологија обезбеђује динамичан и занимљив рад, при чему ученици постају активни учесници наставног процеса, а тиме и више мотивисани за учење. Аудио-визуелни садржаји подстичу заинтересованост ученика и доприносе трајнијем памћењу наученог, као и ефикаснијој примени усвојених знања. Употреба рачунара и интернета доприноси већој самосталности ученика у раду. Подстиче се развој креативних потенцијала и критичког мишљења и самоиницијативе за учење (Maksimović i Osmanović, 2018). На овај начин организована настава обезбеђује бољу радну атмосферу (Berner, 2014) и стицање бољег функционалног знања, у складу са главним циљем учења, а то је стицање, преношење и креативна примена знања (Oyeniran, Oyeniran, Oyeniyi, Ogundele, & Ojo, 2020).

Овакав модел учења може имати и недостатке. Слабо имплементирање модела може да изазове збуњеност, фрустрацију и у крајњој линији смањење (или потпуни губитак) интересовања код ученика (Matijašević, Obradović i Joksić, 2014). У теоријским разматрањима као ограничење се наводи недостатак социјалне интеракције, тј. контакта међу ученицима (кооперативно учење, размена искуства, такмичење међу ученицима). Такође, недостаци се јављају и услед тога што, како ученици долазе из различитих социјалних слојева, нису сви у могућности да поседују одговарајућу техничку опрему (рачунаре, паметне телефоне, брз проток интернета). Као недостатак препозната је и нерегулисана интернет средине, у којој вируси или упади хакера могу направити проблем (Ђurović i Grujić, 2008). Овакав начин учења захтева посебан вид мотивације како код ученика тако и код наставника. Ученици у одређеним ситуацијама сами процењују своју потребу за учењем, а с друге стране наставници морају да улажу више времена у припрему наставног материјала.

Успешна имплементација онлајн учења

Као и у случају традиционалне наставе, да би онлајн учење било успешно спроведено, потребно је да наставни програм буде осмишљен на начин који подстиче радозналост, креативност и разумевање научених сазнања код ученика. Наставници треба да буду активно укључени у осмишљавање, дизајн и прилагођавање наставног програма потребама ученика (Swan, 2019). Студије које се баве поређењем учинка онлајн учења и традиционалне наставе показују да онлајн учење може бити подједнако успешно као традиционална настава уколико се користе одговарајући наставни методи и технологије, уколико постоји интеракција између ученика и уколико ученици од наставника благовремено добијају одговоре на питања и недоумице у вези с градивом (Ristić i Mandić, 2017). Према сазнањима истраживања којим је обухваћено 47 публикованих студија о онлајн учењу од 2008. до 2016. године, утврђено је да степен ефикасности овог наставног модела зависи од: 1) добро осмишљеног садржаја курса, мотивисане интеракције између ученика и наставника и добре припреме наставника; 2) креирања атмосфере онлајн заједнице и 3) брзог развоја технологије. Најпре је важно успоставити флексибилност наставе, како би се превазишле евентуалне техничке сметње и омогућио континуални ток наставног процеса. У погледу презентације

и евалуације, курс треба да буде прилагођен начину рада у виртуелној заједници за учење – материјал курса презентује се путем различитих медија, видео и аудио формата, уз употребу различите технологије и софтвера, који чине наставни материјал занимљивијим (Sun & Chen, 2016).

Кроз праксу се показало да је за успешну имплементацију онлајн учења изузетно важно формирање виртуелне заједнице за учење у којој ученици и наставници активно учествују (Choy & Quek, 2016). Важно је да организација наставе буде усклађена с могућностима и предностима које нуде онлајн окружење, дигитална наставна средства и електронски канали комуникације. Основни наставни садржај у форми текста наставног предмета може бити дат у штампаној форми, док интерактивне аудио и видео конференције могу обезбедити живу интеракцију лицем у лице. Електронска пошта, друштвене мреже и едукативне платформе могу се искористити за обавештења о актуелним изменама у плану рада, благовремено саопштавање резултата, слање порука, дистрибуцију, примање урађених и доставу оцењених домаћих задатака и друге усмерене комуникације наставника с једним или више ученика, и организацију групног рада ученика. Претходно снимљен видео-материјал може се искористити за извођење наставних лекција и приказивање визуелно оријентисаног садржаја. Како би се олакшала комуникација с наставницима, сваки наставни предмет треба да има дискусионни форум, где би ученици могли да пронађу одговоре на најчешће постављена питања, да постављају нова питања, шаљу семинарске радове и добијају повратне информације и упутства како да изврше корекције и што квалитетније заврше своје обавезе. Коришћењем хиперлинкова била би дата и могућност темељног изучавања појединих области, што би одговарало подстицају развоја индивидуалних интересовања ученика (Ristić i Mandić, 2017).

За време трајања ванредног стања у Србији, проглашеног услед пандемије Covid-19, настава је обустављена на свим нивоима и уместо редовне наставе уведено је учење на даљину у непредвиђеним околностима (emergency remote teaching, *прев.* И.В.). Настава се одвијала у облику онлајн учења, са комплетним наставним програмом (full-time). Међутим, услед непредвиђених околности, модел је развијен за кратко време и спроводио се ограниченим ресурсима. Досадашње студије у нашој земљи бавиле су се испитивањем онлајн учења у појединачним сегментима наставе. Међутим, у ванредним околностима наш систем се први пут сусрео с преласком целокупног образовног система на модел онлајн учења на даљину.

Метод истраживања и извори података

Циљ истраживања је био да се идентификују предности онлајн учења у односу на традиционални модел наставе с аспекта ученика средњих школа у Србији, као и да се дају препоруке за даља истраживања и унапређења у пракси. На основу теоријских схватања педагога и дидактичара о учењу на даљину, као и на основу сопствених искустава из праксе, у истраживању се полази од *хипотезе* да ће ученици средњих школа у Србији наставу која се реализује путем дигиталног модела учења оценити као ефикаснију од традиционалне наставе.

Испитаници и организација истраживања

Емпиријско истраживање спроведено је током априла 2020. године међу ученицима средњих школа (N=339) из различитих региона Србије (Београд, Крагујевац, Шабац, Краљево, Ужице, Бајина Башта, Сомбор), од којих је 123 ученика стручних школа и 216 ученика гимназије. С обзиром на пол, узорак је неуједначен (128 испитаника мушког пола и 210 испитаника женског пола). Утврђено је да већина испитаника, 89%, поседује техничку опрему за праћење онлајн наставе која укључује паметни телефон, могућност одложеног гледања ТВ садржаја и рачунар с интернет везом. Од укупног броја испитаника, 58,7% је истакло да не прати наставу која се емитује путем ТВ програма, али њих 49,57 % сматра да је настава добро организована, док 26,25% ученика није имало став по овом питању. У међусобној комуникацији и комуникацији с професорима највећи проценат ученика, 35,7%, користи мобилне апликације за размену наставних садржаја (Viber, Skype), док 25,7 % користи друштвене мреже (Facebook, Instagram, Discord), а свега 11,2 % дигиталне платформе за учење (Google classroom, Google chat, Zoom, e-mail).

Од мерних инструмената, коришћен је онлајн упитник за прикупљање процена ученика о различитим аспектима примењеног модела учења на даљину, како би се утврдило које су предности онлајн наставе према мишљењу ученика и које сегменте онлајн учења највише вреднују. Упитник се састојао од питања која се односе на социоекономске факторе (5 питања), испитивање искустава и процене ученика о начинима примене нових модела у пракси (26 питања у облику петостепене Ликертове скале) и питања отвореног типа (3), како би се добио увид у предности и недостатке овог наставног модела приликом примене у пракси.

За потребе овог рада анализирали смо само одговоре који су добијени из питања отвореног типа, а која се односе на ставове ученика средњих школа о предностима онлајн учења у односу на редовну наставу. Формулација питања била је уопштена и дата у следећој форми: „На основу Вашег искуства, упоредите редовну наставу (наставу у школи) и онлајн учење (учење од куће), и наведите/описите предности онлајн учења у пар реченица, ако постоје.“ За ову форму смо се определили како бисмо испитаницима омогућили већу слободу за описивање феномена онлајн учења. За обраду материјала одабрана је индуктивна тематска анализа, која подразумева идентификовање доминантних тема у прикупљеном материјалу (Braun & Clarke, 2006; Gutvajn i Jokić-Zorkić, 2018). У складу с препорукама овог приступа, анализа је спроведена у неколико корака који су узастопни, али анализа дозвољава и враћање на претходне кораке ако је то потребно. Након упознавања прикупљеног материјала истраживачи су одлучили да јединица анализе буде исказ или тврдња, тј. смисаона целина која је већа од синтагме, али мања од реченице. С обзиром на природу упитника (питање/а отвореног типа на које/а су давани концизни одговори, богатог садржаја), почетак анализе података састојао се у иницијалном кодирању одговора испитаника, где су препознате теме у одговорима испитаника (одговорима се додељују кодови који одговарају препознатим темама). Следећи корак подразумевао је груписање кодова у семантички блиске целине на основу којих су именоване теме. С обзиром на природу питања отвореног типа (одговори богатог садржаја у виду реченице/а), кодирање је подразумевало

додељивање кодова целокупним одговорима испитаника. Сваки одговор је кодиран с онолико кодова колико је било заступљено тема у одговору испитаника (један одговор је могао имати један или више додељених кодова). Приликом анализе добијених података извршено је уређивање кодног система: на основу кодова који су груписани у шире целине на основу међусобне сличности формиране су главне теме. Главне теме су именоване тако да рефлектују садржај одговора који су њима кодирани. Након одређивања главних тема на основу одговора ученика, дефинисане су основне предности онлајн учења које су ученици препознали, у смислу да доприносе квалитету наставе и унапређењу процеса учења и савладавања градива. Кроз све кораке прошла су три истраживача. Најпре су два истраживача заједно обавила сваки корак анализе, након чега су с трећим истраживачем радили проверу сваког корака. Анализа је дозвољавала прелазак на други корак само у случају када је сагласност поводом претходног корака успостављена између истраживача (Gutvajn i Jokić-Zorkić, 2018: 76).

Како је целокупни образовни систем био суочен с пандемијом и измењеним условима рада, до испитаника се долазило путем мреже личних контаката. Притом, није било директних контаката с испитаницима, већ само путем онлајн упитника. Упитник је прослеђиван средњошколцима или наставницима путем личних контаката, а они су га даље прослеђивали колегама или ученицима. На тај начин је формиран узорак од 339 ученика.

Резултати истраживања

Добијени подаци приказани су у Табели 1, где су представљени ставови ученика у односу на издвојене тематске целине.

Табела 1
Предности онлајн наставе с аспекта ученика средњих школа

Тема	Кодови	Искази ученика	Учесталост теме
	Ученици имају више времена за учење	„Имамо више времена за израду домаћих и учење.“	
Уштеда времена	Ученици не губе време у путу до школе/куће	„Имамо више времена за учење и рад зато што не губимо време на путовање до школе.“	44,68% (151)
Организација Учења	Ученици сами организују своје време за учење и школске обавезе	„Не морам да идем од куће до школе и од школе до куће, што ми одузима много времена.“ „Не будим се у цик зоре с обзиром на то да моја школа почиње баш рано.“ „Организујем време за учење како ми одговара.“	25,08% (85)

Ефикасна организација наставе	Ученици имају јасне рокове за извршавање обавеза	„Углавном постоји рок за предавање домаћих задатака, петак увече.“	20,27% (69)
	Ученици могу да прегледају наставну јединицу више пута	„Више пута могу да погледам материјал који наставници постављају/предају.“	
	Ученицима је доступан наставни материјал	„Трајна доступност материјала који наставници постављају.“	
	Ефикаснија комуникација ученик–наставник	„У сваком тренутку могу да питам професоре за нешто што ми треба.“ „Лакше комуницирање са професорима, боље разумевање градива.“	
Остале категорије	Лакши начин за добијање боље оцене	„Лакше је добити бољу оцену, овако се боље снађем.“ „Боље је зато што могу да преписујем и да чекам да ученици пошаљу домаћи у групу.“ „Вади се просек, јер лакше добијамо боље оцене. Можемо да се договарамо током теста.“	9,97% (34)

Према доминантним одговорима ученика, дефинисане су кључне категорије препознатих предности онлајн учења. Анализа одговора показује да се теме које су најчешће заступљене у одговорима испитаника могу груписати у три надређене категорије. Прва по учесталости међу њима је уштеда времена (44,68%), која подразумева ефикаснију организацију времена за учење у односу на дневни распоред ученика, и изостанак путовања од куће до школе. Следећа категорија по учесталости је организација учења (25,08%), која се односи на могућност самосталне организације праћења наставе и учења, у складу са дневним распоредом и афинитетима ученика. Трећа тема, ефикасна организација наставе (20,27%) говори о томе да ученици сматрају да настава организована на овај начин омогућава бољу доступност наставног материјала и праћење наставних садржаја, извршавање задатака, комуникацију с наставницима; брже добијање повратне информације од наставника када имају проблема са савладавањем градива, али и након урађеног задатка. Остале категорије чине преосталих 9,97% одговора и такође су издвојене применом тематске анализе. Индуктивним путем издвојене су теме на основу образложења које су давале испитаници. Теме се односе на лакши начин за добијање боље оцене, већу могућност за преписивање и необјективно оцењивање.

Дискусија

Резултати овог истраживања показали су да ученици увиђају предности онлајн учења, што је у складу са сазнањима претходних студија о перцепцији ученика о онлајн

учењу, где је показано да ученици увиђају у којој мери је увођење дигиталне технологије утицало на процес учења и промене које су уследиле у наставном процесу (Deli Girik, 2020). Као највеће предности онлајн учења, ученици су препознали смањење временских ограничења и могућност да самостално организују време за учење и слободно време, и флексибилност процеса учења, што одговара резултатима претходних истраживања према којима су ове предности препознате као главни катализатор развоја онлајн учења (Abe, 2020). Такође, добијени резултати одговарају резултатима и сазнањима иностраних студија у савременој образовној пракси, које су показале да се, према мишљењу ученика, као најзначајније предности онлајн учења истичу:

- флексибилност похађања курса у односу на то како ученику одговара;
- уштеда времена и трошкова путовања од школе до куће;
- прилагођавање потребама наставних садржаја и тема (Sagheb-Tehrani, 2009; Sun & Chen, 2016).

Ученици као предност онлајн учења у ванредној ситуацији у односу на редовну наставу препознају и бољу ефикасност наставе (трећа категорија – 20,27%) где као предност посебно издвајају виšekратну доступност наставних материјала. Овакво запажање у корелацији је с претходним теоријским студијама, чији резултати истичу важност припреме наставних материјала у реализацији онлајн наставе. Наставни материјали су најважнији елемент образовања на даљину. Код традиционалног образовања они су само подршка наставном процесу у коме наставник има главну улогу. Код онлајн учења наставни материјали су главни извор нових знања и вештина, и од њих доста зависи квалитет и успех имплементираног модела (Matijašević i sar., 2014).

Остале издвојене надређене категорије, 9,97%, морају се такође узети у разматрање, како добијени резултати указују на недостатке онлајн учења које су ученици из своје перспективе препознали као предности. Треба узети у обзир и начин реализовања наставе код учења на даљину у непредвиђеним околностима. Четвртина испитаника, 25,7%, истакла је да за размену наставних материјала користи друштвене мреже, а свега 11,2% образовне дигиталне платформе. Овај податак се може сматрати последицом слабо имплементираног модела онлајн учења. Ученици који су добијали задатке путем платформи које нису специјализоване за онлајн учење имали су мању контролу приликом израде домаћих задатака или писмених вежби, за разлику од ученика који су добијали наставни материјал и задатке путем образовних платформи. Показало се и да ученицима одговарају различити начини и поступци оцењивања. Некима више одговара усмена провера знања, а другима провера у форми писменог теста. Међутим, тема оцењивања и вредновања и у традиционалној настави увек покреће бројна питања, несугласице и недоумице.

При тумачењу резултата треба имати у виду и ограничења истраживања, која се односе на то да су испитаници из једне земље, па је истраживањем обухваћен један модел онлајн учења. Такође, приказаном анализом није укључено испитивање других фактора који утичу на формирање става о предностима онлајн учења, као што су степен афинитета ученика ка учењу, степен постигнућа ученика, функционисање тимског рада, евентуални проблеми везани за социјализацију ученика, проблеми везани за објективно оцењивање, анализа корелације просечне оцене ученика и њихових ставова, који би могли бити укључени у неком будућем истраживању.

Закључак

Ове резултате треба посматрати као полазну основу за даља истраживања, где ће се дубље испитивати веза онлајн учења и постигнућа ученика и радити на унапређењу овог модела учења. На основу добијених резултата, полазна хипотеза се може само делимично прихватити. И поред ограничења и идентификованих недостатака онлајн учења, резултати овог истраживања могу бити искоришћени као допринос за даља теоријска истраживања, али и у разумевању онлајн учења приликом имплементације елемената овог модела наставе у редовну наставу у циљу њеног унапређења. Свакако, треба имати у виду и околности које су могле утицати на добијене резултате, као што су: мало времена које су наставници имали за припрему онлајн учења, организациони проблеми на националном, локалном и нивоу школе, слаба оспособљеност наставника за коришћење платформи за учење, као и друштвени услови у којима је наставни модел реализован. Претпостављамо, да је модел имплементиран у другим околностима, школска организација и припрема наставника за онлајн учење би дали боље резултате.

С аспекта организације наставног процеса, онлајн учење је генерално јефтинији начин образовања због нижих трошкова који су потребни за његово спровођење. Онлајн настава је једини начин да се образују становници удаљених и/или руралних предела који немају могућности да на други начин похађају средњу школу или факултет. Данас, онлајн учење, као и учење на даљину у непредвиђеним околностима (*emergency remote teaching*, *прев. И.В.*), представља иновативан приступ у редовном образовном процесу који обезбеђује његову одрживост.

У односу на резултате истраживања и препознате предности онлајн учења, препоруке за унапређење редовне наставе засноване на иновативним дидактичким методама и средствима преузетим из концепције онлајн учења биле би усмерене на формирање онлајн заједнице за учење, која би омогућила флексибилнију организацију наставе и учења, учинила наставни материјал виšekратно доступним ученицима и обезбедила ученицима активнију комуникацију са наставницима и међусобно, што би допринело ефикаснијој и креативнијој настави. Стварањем услова за бољу интеракцију наставника и ученика подстиче се развој критичког мишљења ученика и њихов креативни потенцијал. Уштеде остварене делимичном онлајн наставом могле би се искористити за увећање квалитета наставног процеса. На овај начин обезбедила би се боља ефикасност наставе и боља организација учења, а тиме, претпостављамо, и увећао квалитет редовне наставе.

Иако се учење на даљину ослања на напредно окружење за наставу и учење, подршка учењу и подучавању захтева знање из мултидисциплинарне области (Temdee, 2020), посебно зато што су студије показале да се улога наставника све више мења од предавача до руководиоца курса, који усмерава наставне активности у којима ученици активно учествују, и укључује педагошку, социјалну, управљачку и димензију техничких вештина (Florence, Ritzhauptb, Kumar, & Budhrania, 2019).

Литература

- Abe, Jo. A. A. (2020). Big five, linguistic styles, and successful online learning. *The Internet and Higher Education*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100724>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Berner, N. J. (2014). *Implementering av lean. En studie i lys av det instrumentelle, institusjonelle-og nyinstitusjonelleperspektivet* (master rad). Preuzeto sa <https://uis.brage.unit.no/> (Masteroppgave/UIS-SV-IMKS/2014)
- Bugarski, N. (2018). *Projektna nastava i njena primena u nastavi prirodnih nauka u osnovnoj školi* (diplomski rad). Preuzeto sa [https://www.df.uns.ac.rs/wp-content/uploads/publikacije/natasa_bugarski_-_diplomski_rad_\(d-\).pdf](https://www.df.uns.ac.rs/wp-content/uploads/publikacije/natasa_bugarski_-_diplomski_rad_(d-).pdf)
- Choy, J. L. F., & Quek, C. L. (2016). Modelling relationships between students' academic achievement and community of inquiry in an online learning environment for a blended course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 106–124. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.2500>
- Čukušić, M. i Jadrić, M. (2012). *E-učenje: koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Di Pietro, M., Ferdig, E. R., Black, W. E., & Preston, M. (2008). Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan Virtual School teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 10–35. Preuzeto sa <http://iols.gmu.edu/assets/761/Article2e.pdf>
- Deli Girik, A. M. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. *Journal Sinestesia*, 10(1), 1–10. Preuzeto sa <https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/24>
- Đorđević, J. (2004). Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju. *Pedagoška stvarnost*, 50(9–10), 734–758.
- Đurović, Lj. i Grujić, Lj. (2008). Učenje na daljinu. U D. Golubović (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 392–397). Čačak: Univerzitet u Kragujevcu. Tehnički fakultet u Čačku.
- Florence, M., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrania, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.0017>
- Gutvajn, N. i Jokić-Zorkić, T. (2018). Kako nastavnici doživljavaju školske neuspehe učenika srednjih škola. U V. Džinović (ur.), *Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog do socijalnih praksi, XXIII Naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“* (str. 23–24). Beograd: Filozofski fakultet.
- Han, X., Wang, Y., & Jiang, L. (2019). Towards a framework for an institution wide quantitative assessment of teachers' online participation in blended learning implementation. *The Internet and Higher Education*, 42, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.03.003>
- Li, Q., Baker, R., & Warschauer, M. (2020). Using clickstream data to measure, understand, and support self-regulated learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 45, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100727>
- Maksimović, Z. J. i Osmanović, S. J. (2018). Značaj medijske kulture za alternativno obrazovanje. U D. Vuksanović, D. Čalović, M. M. Đorđević, V. Ilić i D. Kitanović (ur.), *Filozofija medija: mediji i alternativa* (str. 91–103). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Drndarić (ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188–225). Zagreb: Znamen.

- Matijašević Obradović, J. i Joksić, I. (2014). Zastupljenost koncepta učenja na daljinu u sistemu visokog obrazovanja u Srbiji. *Nastava i vaspitanje: časopis za pedagoška pitanja*, 63(1), 145–158.
- Margulieux, L., McCracken, W. M., & Catrambone, R. (2019). A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning. *Educational Research Review*, 19, 104–118. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.001>
- Netland, T. (2015). *Lean management in a primary school in Norway*. The Lean Global Network Journal. Preuzeto sa <https://planet-lean.com/primary-school-lean-norway/>
- Oyeniran, O. A., Oyeniran, S. T., Oyeniyi, J. O., Ogundele, R. A., & Ojo, A. O. (2020). E-Learning: Advancement in Nigerian Pedagogy Amid Covid-19 Pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology*, 1(1), 73–79.
- Parlić-Božović, Lj. J. (2014). Savremena škola u funkciji prilagođavanja učenika aktuelnim promenama u društvu. U M. Krstić, D. Arandžević i G. Nikolić (ur.), *Tematska zbirka radova od međunarodnog značaja: Mladi i društvene promene između nacionalnog identiteta i evropskih integracija* (str. 275–290). Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini.
- Ristić, M. i Mandić, D. (2017). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Savičević, D. M. (2013). Prednosti i teškoće obrazovanja na daljinu: komparativno razmatranje. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 59(1), 5–15.
- Sremčev, N., Lazarević, M., Krainović, B., Mandić, J., & Medojević, M. (2018). Improving teaching and learning process by applying Lean thinking. *Procedia Manufacturing*, 17, 595–602. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.10.101>
- Stamatović, J. i Milošević, A. (2017). Mesto i realizacija vaspitnih programa u savremenoj školi. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, Univerzitet u Kragujevcu, 20(19), 9–20.
- Stanković, Ž. (2006). Development of distance learning technology. *Nastava i vaspitanje: časopis za pedagoška pitanja*, 55(2), 169–181.
- Sagheb-Tehrani, M. (2009). The Results of Online Teaching: A Case Study. *Information Systems Education Journal*, 7(42), 1–9. Preuzeto sa https://www.researchgate.net/publication/267221087_The_Results_of_Online_Teaching_A_Case_Study
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15(1), 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>
- Swan, K. (2019). Research on online learning. *Online Learning*, 11(1), 55–59. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v11i1.1736>
- Temdee, P. (2020). Smart Learning Environment: Paradigm Shift for Online Learning. In López – Ruiz, R (Ed.), *Multi Agent Systems – Strategies and Applications* (1–13). Norderstedt: Books On Demand. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.85787>
- Šain, S. (2017). *Učenje na daljinu* (diplomski rad). Preuzeto sa <https://repozitorij.unipu.hr/> (urn: nbn:hr:137:222893)
- Vukadinović, S., Đapan, M., & Macuzić, I. (2017). Education for lean & lean for education: a literature review. *International Journal for Quality Research*, 11(1), 35–50. <http://doi.org/10.18421/ijqr.11.01-03>
- Yalçın Tilfarlioğlu, F. (2017). A new method in education: Lean. *International Periodical for the Languages: Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 811–826. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11489>

Примљено: 29.06.2020.

Коригована верзија примљена: 25.09.2020.

Прихваћено за штампу: 09.11.2020.

Opinions of High School Students in Serbia on the Advantages of On-Line Learning during the Covid-19 Pandemic

Ivana Vučetić

Innovation Center of the Faculty of Mechanical Engineering, Faculty of Mechanical Engineering,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Nena Vasojević

Innovation Center of the Faculty of Mechanical Engineering, Faculty of Mechanical Engineering,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Snežana Kirin

Innovation Center of the Faculty of Mechanical Engineering, Faculty of Mechanical Engineering,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

In recent years, there have been numerous studies and pilot-projects both in Serbia and around the world, dealing with on-line learning. This paper analyzes the possibilities of on-line learning theoretically and empirically. The theoretical section presents an analysis of differences between traditional and on-line learning based on a review of the literature. The empirical study was carried out using a questionnaire distributed through various internet platforms in April 2020. The survey comprised 339 high school students in Serbia who attended on-line classes during the state of emergency imposed due to the Covid-19 pandemic. The data thus collected were processed using qualitative analysis. The aim of the study was to identify the advantages of on-line learning relative to the traditional model of instruction from the perspective of secondary school students, and to offer recommendations for further research and improvements in practice. The results of the study suggest that secondary school students in Serbia recognize the advantages of on-line learning in terms of time efficiency, the possibility to manage the learning process and improvement of the results of the instructional process.

Keywords: *on-line instruction, distance learning, digital technologies, innovative teaching model, Covid-19 pandemic.*

Мнение учеников средних школ в сербии о преимуществах онлайн-обучения во время пандемии Covid-19

Ивана Вучетич

Инновационный центр факультета машиностроения, Факультет машиностроения, Белградский университет, Белград, Сербия

Нена Васоевич

Инновационный центр факультета машиностроения, Факультет машиностроения, Белградский университет, Белград, Сербия

Снежана Кирич

Инновационный центр факультета машиностроения, Факультет машиностроения, Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *В последние годы мы стали свидетелями многочисленных исследований и пилотных проектов как в нашей стране, так и в мире, которые касаются экспертизы онлайн-обучения. В данной статье теоретически и эмпирически анализируются возможности онлайн-обучения. Теоретическая часть относится к анализу разницы между традиционным и онлайн-обучением, на основе изучения литературы по специальности. Эмпирическое исследование проводилось с использованием анкеты, распространенной через различные интернет-платформы в течение апреля 2020 года. Исследование проведено на примере 339 учеников средних школ в Сербии, которые посещали онлайн-классы во время чрезвычайного положения из-за пандемии Covid-19. Полученные данные обработаны с применением качественного анализа. Целью исследования было выявить преимущества онлайн-обучения, по сравнению с традиционной моделью обучения с точки зрения анкетированных учеников, а также дать рекомендации для дальнейших исследований и улучшения практики. Результаты исследования показали, что ученики в Сербии признают преимущества онлайн-обучения, которые связаны с экономией времени, возможностью управлять процессом обучения и улучшать результаты учебного процесса.*

Ключевые слова: *онлайн-обучение, дистанционное обучение, цифровые технологии, инновационная модель обучения, пандемия Covid-19.*

Модалитет тандемског учења као вид савременог тренда у учењу страног језика: Пример мобилне апликације HelloTalk

Тијана Гајић¹

Катедра за стране језике, Пословни факултет, Универзитет Сингидунум,
Београд, Србија

Неда Маенза

Катедра за стране језике, Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент,
Универзитет Сингидунум, Београд, Србија

Апстракт У раду су најлашени савремени трендови усвајања страних језика који систематски доприносећи развијању језичких вештина на креативан и иновативан начин. Један од водећих трендова овега се у модалитету узајамног учења, који се све више користи и подразумева интеракцију два лица која су вољна да једно друго науче свој мајерњи језик. Приказане су могућности усвајања страног језика помоћу мобилне апликације HelloTalk, засноване на тандемском учењу и уметљене на комуникативном нивоу. Друштвене интеракције које су укључене у партнерско решавање проблема омогућавају сваком студенту да прошири своју зону наредног развоја, што предмети овог рада чини значајним у педагошком контексту. У раду је представљено истраживање спроведено с циљем истраживања мишљења студената о коришћењу овог алата за усвајање страних језика. Коришћена је квантитативна и квалитативна методологија. Подаци су прикупљени на основу онлајн анкете и уштем фокус групних разговора. Показало се да је једна од главних предности учења страних језика на овај начин делимично или потпуно смањење језичких баријера, као и одсуство страха и преме, честих грешака у комуницирању на страном језику. Потврђено је да мобилна апликација HelloTalk, иако привлачна при учењу страних језика, није у потпуности заживела међу студентском популацијом у Србији услед недостатка слободног времена студената, као и њихове недовољне ангажованости која је неопходна при тандемском учењу.

Кључне речи: учење страних језика, тандемско учење, мобилна апликација HelloTalk.

Уводна разматрања

Веома је значајно да се при учењу страних језика користе нова, занимљива и продуктивна решења која ће студентима омогућити да открију све своје језичке умешности. Бројне су предности иновативних сазнања и технолошких достигнућа на

¹ tinagaja@gmail.com

пољу учења страних језика у односу на традиционалну наставу. Оне се огледају у знатном доприносу развоју и унапређењу компетенција и вештина неопходних за 21. век, као и у могућности компензовања недостајуће интеракције у породици и друштвеној средини (Simić, 2015). Једна од таквих иновација је и мобилна апликација *HelloTalk*.

Концепт интерактивног учења страних језика, на коме се темељи апликација *HelloTalk*, једна је од савремених педагошких иновација која доприноси побољшању квалитета знања и развијању емоционалних и социјалних способности корисника. „То је процес који резултира релативно перманентним променама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене на социјалној интеракцији“ (Suzić i sar., 1999: 24). При оваквом начину учења долази до међудејства и позитивног међуутицаја субјеката који уче заједно, као и спремности да се ради у пару, а самим тим се успостављају равноправност, толерантност и поверење (Branković i Ilić, 2003). Управо та међузависност, сарадња и њихова социјална димензија увећавају значај рада и активности саме по себи. У интеракцији, учесници делају као тим, поступци и ставови се надопуњују, партнери се међусобно охрабрују, подстичу на активности, деле зебње, забринутост, али и полетност и ужитак успеха (Johnson & Johnson, 1999). Комплементарност пара може створити њихов заједнички идентитет, привлачан за оба учесника интеракције, иако су код сваког од њих присутна језичка ограничења на страном језику (Vassalo & Telles, 2006).

Модалитет тандемског учења – теоријска разматрања

Кооперативно учење језика је поучавање у пару, које подразумева давање инструкција, као и пружање могућности за дискусију. Ова форма учења развија активно и толерантно слушање, помоћ другом у савладавању градива, као и давање и примање конструктивне критике. За овај начин учења, Јенсен каже да је то „учење у којем се негују академске и социјалне вештине кроз интеракцију учесника, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност“ (Jensen, 2003: 34). Према становишту Виготског (Vygotsky, 1982), ученици су у стању да реше одређене проблеме сарађујући пре него што су то у стању да учине самостално. На тај начин, друштвене интеракције које су укључене у партнерско решавање проблема и изазова омогућавају сваком ученику да прошири своју зону наредног развоја. Треба истаћи да је кооперативно учење један од начина стицања међукултуралних компетенција, рушења стереотипа и пружања једнаке могућности свима у процесу учења, уз различитост приступа. „Развијајући међукултуралну компетенцију, учи се како комуницирати, радити у групи, толеранцији, одговорности за рад, отворености ума за нове идеје, решавању проблема, критичком мишљењу, међусобном уважавању“ (Romić, 2011: 10). Све наведено представља предности кооперативног учења као савременог облика учења и поучавања. Кооперативно учење и сарадња спадају у најважније делатности и активности које ће се тражити и бити пресудне за успех у 21. веку (Greene, 1996, према: Buljubšić-Kuzmanović, 2009: 53).

Реципрочном поучавањем или тандем учењем представља технику кооперативног учења у ком су учесници у улози и оног који учи и оног који поучава. Овакав вид неформалног учења омогућава ангажовање виших нивоа мишљења у раду на садржају, активирајући процесе објашњавања, поређења, сагледавања контраста, класификације,

закључивања и сл. (Simić, 2015: 126). Оно што се истиче као посебна вредност реципрочног поучавања је могућност да учесници праве грешке а да за то не буду санкционисани, могућност да на лицу места исправљају грешке и да уче на властитим омашкама и искуству.

У области учења језика модел тандем учења се све више користи (Souza, 2007; Telles & Vassalo, 2006; Telles & Ferreira, 2010). Овај начин учења подразумева два интерактивна лица која се труде да једно друго науче свој матерњи језик на сарадљив, неформалан и ненапоран начин. Тандем представља пар који има за циљ међусобно учење језика у оквиру редовних двојезичних сесија и разговора у дидактичке сврхе, које добровољно успостављају два говорника, поштујући принцип двојезичности – оба језика се користе уравнотежено и пропорционално (Da Silva, 2018). Кроз колаборативно учење језика, чланови пара представљају истовремено ученике страног језика, али и наставнике свог матерњег језика. Модалитет тандемског учења конципиран је као окружење у ком „особа учи страни језик и истовремено учи да буде учитељ“ (Paiva, 2013: 209).

Треба нагласити шта тандемско усвајање страних језика није. Овакав модалитет усвајања језика није обичан разговор нити размена приватних часова. Саговорници нису професионални учитељи нити дипломирани/сертификовани наставници, већ су само заинтересовани за изучавање страног језика. Тандем је, дакле, слободна и узајамна размена знања циљаног језика и културе народа који тим језиком говори (Brammerts, 2003: 28). Партнери из тандема слободни су да одлучују шта, како, када и где желе да уче, као и колико дуго то желе, и којој области желе да се посвете: изговор, правопис, синтакса, лексика итд. (Nunes & Ramos, 2011). Ритам учења је флексибилан. Принцип реципроцитета омогућава довољно простора да се учесници осећају ослобођеним финансијских обавеза, што повећава њихово самопоштовање и оба партнера чини равноправним.

Почетни утисак може отежавати разликовање тандемске интеракције од обичног разговора с пријатељем или било којим говорником страног језика који је спреман да исправи граматичке и лексичке грешке. Тандемски пар води потпомогнут разговор – саговорници се снабдевају језичким елементима који су им неопходни за постизање специфичних комуникацијских циљева. Тандемски разговор регулисан је сопственим принципима, који пружају саговорницима довољно интерактивног простора и слобода да прекрше одређена правила и разговорна начела како би побољшали језичку и културну компетенцију. Крајњи циљ разговора у тандему не представља успех интеракције и успостављање доброг односа с партнером (што је случај у свакодневном, уобичајеном разговору), већ развој језичких вештина и културне компетенције саговорника. Иако разговори са страним пријатељима или живот у иностранству нуде одличне могућности за вежбање циљаног страног језика, не треба их мешати с тандемским модалитетом учења страних језика. Учење страних језика у тандему представља резултат природног процеса интеракције који сам по себи није контролисан и научен. Интеракција је оријентисана на садржај и информације, произилази из властитих комуникативних потреба и покренута је покушајем комуникације с другим лицем (Rosanelli, 1992: 17, према: Vassallo & Telles, 2006: 85).

Реципрочно учење подразумева дељење, преношење, али и примање знања, што је његова највећа снага. Једно од најважнијих начела у процесу узајамног учења које истичу

Васало и Телес је аутономија партнера, која се не замишља без другог, без саговорника, већ с њим, у сарадњи (Vassallo & Telles, 2006). Као посебност овог модалитета учења може се издвојити огроман потенцијал међукултуралне комуникације која са собом доноси спознају нових културолошких момената, ширење видика, ужитак у размењивању искустава, разумевање одређеног смисла за хумор.

Сумирајући поменуте карактеристике, може се рећи да описани узајамни рад има за циљ усвајање страног језика и тежњу за напредовањем, као и ширење знања на реципрочан али самосталан начин, јер сваки учесник управља властитим процесом учења у пријатном међуодносу. Кључни позитивни елементи овог типа иновативног учења су тренутне повратне информације и исправке, као и могућност остваривања склада и јединства, ако је пар по ставовима и карактеристикама комплементаран (Maenza i Gajić, 2018).

Из свега наведеног може се закључити да постоји потреба за истраживањем које се бави применом овог модела усвајања страних језика, мобилним апликацијама конципираним на принципима оваквог начина овладавања страним језицима, као и савременим трендовима које новонастале апликације доносе. Имајући у виду експанзију дигиталних технологија у образовном систему у целисти, а посебно у високошколском образовању, сматрамо да је неопходно анализирати различите дигиталне алате и њихов учинак у области учења страних језика. Значајна педагошка импликација овог истраживања је упознати студенте с иновативним начинима усвајања страног језика, упутити их како да ефикасно користе постојеће алате и одржати њихово интересовање за учење.

Претходна истраживања

Овим феноменом посебно су се бавили Телес и Васало (Telles & Vassallo, 2006). Они објашњавају модел реципрочног учења језика, усмереног на усмену интеракцију, у режиму Телетандем, односно виртуелни тандем, који путем Windows Live Messenger софтвера омогућава синхрону и аудио-визуелну интеракцију на даљину, служи за вежбање и побољшање вештина писања и читања, а користи се аудио и видео ресурсима на мрежи ради побољшања компетенција слушања и говорења. Мото „Страни језици за све“ поменути аутори сматрају неопходним за постизање комуникативне и културне компетенције на страном језику, посебно за будуће наставнике неког од страних језика који се изучавају на њиховом универзитету у Сао Паолу, у Бразилу (португалски, шпански, енглески, италијански и француски).

Телетандем је образовни истраживачки пројекат из области рачунарског учења страних језика у тандему, чији је циљ да се обезбеди адекватна виртуелна поставка за међусобно подучавање језика и упознавање других култура (Telles & Vassallo, 2006). Овај вид учења омогућава развој свих језичких вештина водећи се усаглашеним принципима реципроцитета и аутономије између два учесника, уз привилегију могућег визуелног контакта лицем у лице, кроз редовне бесплатне дидактички усмерене сесије. Након разговора следе размене писаних задатака путем е-поште и повратне информације о језику, по чему се овакав тандем разликује од уобичајеног разговора. Тандем партнери

могу сачувати белешке да би им касније биле на располагању. Партнери могу бирати теме за разговор, а читање и писање служе као подршка усменој интеракцији.

Резултат овог истраживања је горепоменути међународни и друштвено оријентисан пројекат учења страних језика Телетандем. Овакав технолошки напредак омогућава да се оствари контакт с људима и културама других земаља иако су саговорници географски удаљени. Усавршавање тиме постаје доступно и социјално-економски угроженим деловима друштва. Иако Телес и Васало деле идеју да се страни језик може савладати и без изворног говорника као учитеља, као и без потребе да се живи у земљи у којој се циљани језик говори, истичу важност овог алата као драгоцене помоћи (будућим) наставницима страних језика и свима онима који желе да се усавршавају у области страних језика (Telles & Vassallo, 2006).

Велики значај има рад ауторке Да Силва (Da Silva, 2018: 212) која се бави изучавањем међујезика (interlanguage) у процесу усвајања страног језика кроз модел тандемског учења, а уз помоћ мобилне апликације *HelloTalk*. Ауторка наглашава когнитивне, социјалне и афективне процесе који се дешавају како у подучавању тако и при учењу језика на овај начин, подстичући критичко мишљење приликом употребе језичких израза и отварајући врата за промене ставова и ширење видика. Из рада произилази да тандемско учење може бити валидно и корисно за саговорнике који делују систематски и креативно користећи свој међујезички систем, чиме се избегава прекид комуникације, што суштински јесте главна поента учења страних језика.

Мобилна апликација *HelloTalk*

HelloTalk је језичка платформа за иОС и Андроид уређаје, утемељена на конверзацији, која омогућава учење језика на једноставан, занимљив и интуитиван начин, кроз виртуелни тандем (Bedran & Barbosa, 2016: 107), јер корисницима омогућава да се синхроно (али и асинхроно, будући да је слање поруке могуће ако један од корисника није тренутно на мрежи) повезују и разговарају с изворним говорницима из читавог света. То је међународна виртуелна заједница, која броји преко 10 милиона корисника и унутар које се разговара на више од 150 језика (www.hellotalk.com). Ова апликација не представља курс који корисници редовно и стриктно прате, већ се усавршавају динамиком која њима одговара. Побољшање свих језичких вештина, као и узајамно решавање језичких недоумица путем ове апликације, базирано је на комуникацији током разговора с изворним говорницима, без утврђеног плана и програма, рутинираних граматичких партија и типизираних домаћих задатака. Ова апликација се користи пре свега у сврху усавршавања страног језика, али треба имати у виду да међу саговорницима постоје културолошке, социолошке, антрополошке и геополитичке разноликости с којима се полазник може сусрести, с обзиром на велику распрострањеност корисника, што представља једну од њених специфичности (Maenza i Gajić, 2018).

Апликацију је могуће бесплатно преузети. Након инсталирања, потребно је направити профил у који се уноси матерњи језик, као и језик који се жели усавршавати, затим постојећи ниво знања језика, име, слика као и кратак опис активности којима

се корисник апликације бави или које га занимају, како би се олакшало повезивање учесника према заједничким интересовањима. Креирањем профила апликација вас аутоматски повезује с особама којима је ваш жељени језик матерњи и с онима који желе да уче ваш матерњи језик.

На први поглед ова апликација може изгледати као било која друштвена мрежа или апликација за дописивање. Међутим, она је конципирана тако да је у првом плану употреба језика и има образовну сврху: размену језичког знања. У томе су следеће опције врло корисне: слање аудио и писаних порука (корисне при вежбању свих језичких вештина); обављање позива (неопходне за побољшање говорних способности); слање и постављање слика, као и прављење цртежа, уз могућност преноса догађаја уживо путем опције „Moments' newsfeed“ (битне за описивање догађаја, ситуација, пејзажа, ликова и коментарисања истих).

Додатне предности коришћења ове апликације су: директно превођење послате или добијене поруке, пребацивање аудио поруке у текстуалну и обрнуто, транскрипција, исправљање грешака директно у тексту поруке без потребе да је сами преписујете и исправљате. Мана апликације може бити да учесник остане без одговора свог саговорника. Зато је пожељно лепо уредити свој *HelloTalk* профил и пажљиво размислити о темама и питањима која ће се размењивати са саговорником. Препоручљиво је бирати саговорнике који имају слична интересовања, јер то олакшава повезивање, разумевање и одржавање комуникације. С обзиром на велику распрострањеност корисника *HelloTalk* апликације, није тешко пронаћи партнера за разговор на било ком језику.

Из свега наведеног, сматрамо да постоји потреба за овом врстом истраживања на нашим просторима, будући да поменути алат за учење страних језика нуди многобројне могућности које још увек нису у већој мери афирмисане у Србији, а које би помогле да се с теоријског познавања језика пређе на његову практичну примену. Имајући у виду да истраживања овог типа нису спроведена у нашој академској средини, сматрамо да ово истраживање може бити полазна тачка за будућа, комплекснија истраживања на тему мобилних апликација у настави страних језика и за усавршавање језика генерално.

Методологија

Циљеви и задаци истраживања

У овом раду је представљено истраживање које има за циљ испитивање мишљења студената Универзитета Сингидунум о концепту тандемског учења на примеру мобилне апликације *HelloTalk*. Истраживање се састоји из два дела – квантитативног и квалитативног. Пре спровођења самог истраживања, постављени су следећи задаци:

- испитати да ли студенти познају модалитете тандем учења страних језика;
- испитати да ли су студенти заинтересовани за усвајање језика дописујући се / разговарајући с изворним саговорником;
- испитати да ли студенти прихватају идеју о узајамном учењу језика кроз свакодневне животне ситуације;
- испитати да ли студенти користе апликацију *HelloTalk* за усавршавање, пре свега за вештине говорења;

- испитати да ли студенти одустају од коришћења оваквог вида усвајања језика због тешкоћа у налажењу адекватног саговорника;
- испитати да ли студенти имају довољно времена да се доследно посвете тандемском учењу и коришћењу ове апликације.

Испитаници

Испитаници су студенти Универзитета Сингидунум у Београду. У квантитативном делу истраживања учествовала су 54 студента. У питању су студенти четврте године Факултета за информатику и рачунарство и студенти друге године Факултета за туристички и хотелијерски менаџмент. Студенти похађају општи курс енглеског језика на нивоу B2 (друга година), односно на нивоу Ц1 (четврта година), као и општи курс француског језика на нивоу A2.

Квалитативно истраживање, у форми фокус групе, спроведено је да би се утврдило који су најчешћи разлози који доприносе смањењу интересовања или узрокују потпуни или делимичан престанак коришћења мобилне апликације *HelloTalk*. У квалитативном делу учествовало је седам студената, који су претходно попунили онлајн анкету и који су користили или тренутно користе ову мобилну апликацију. Потребно је истаћи да се овде ради о намерном, а не случајном узорку, будући да су бирани они студенти који, према подацима из праксе (активно учешће студената у наставном процесу и ваннаставним активностима на факултету), имају већу слободу изражавања, жељу за усавршавањем страних језика и јасно изражене ставове о многим образовним феноменима.

Инструмент и процедура

За добијање података коришћена је анонимна анкета, коју смо саставиле за потребе овог истраживања и која је студентима дистрибуирана онлајн. Упитник се састојао од 11 питања. У оквиру квантитативног истраживања коришћена је дескриптивна статистика, односно поступак израчунавања процената. Подаци су графички приказани. Спроведено је и квалитативно истраживање, у форми фокус групе, како би се добила што јаснија слика искустава и потенцијалних недоумица/проблема приликом коришћења мобилне апликације *HelloTalk*, односно приликом тандемског учења. У оквиру фокус групе, учесници су након неколико месеци коришћења изразили мишљење у вези с главним узроцима незадовољства коришћењем апликације и поделили искуство по питању могућности налажења адекватног саговорника и унапређења језичких вештина. Определиле смо се за комбиновање квантитативног и квалитативног приступа ради целовите елаборације предмета истраживања.

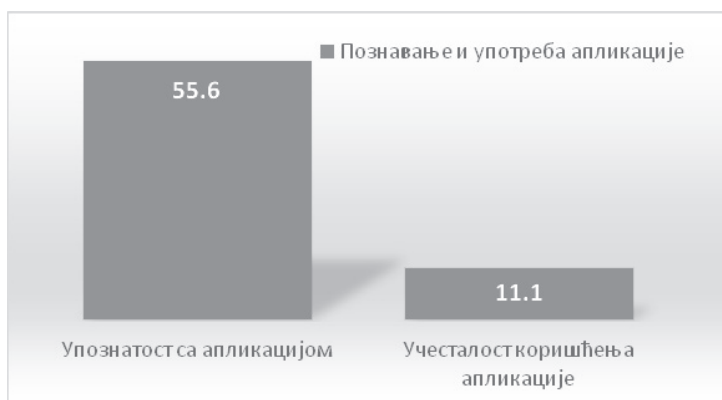
Студенти, учесници фокус групе, претходно су попунили онлајн анкету и тиме учествовали у квантитативном делу истраживања на тему концепта тандемског учења, главних предности и мана оваквог вида усвајања страног језика, као и коришћења мобилне апликације *HelloTalk* приликом учења језика.

Резултати истраживања и дискусија

Мишљења студената о мобилној апликацији *HelloTalk* и о концепту тандемског учења испитана су и у оквиру квантитативног и у оквиру квалитативног аспекта истраживања, односно путем онлајн анкете и разговора унутар фокус групе.

Познавање и употреба мобилне апликације *HelloTalk*

Од студената који су учествовали у квантитативном истраживању, 55,6 одсто зна за мобилну апликацију *HelloTalk*, а само 11,1 одсто је користило/користи ову апликацију за учење страних језика. Упркос времену које активно проводе претражујући интернет, сматрамо да студенти не познају довољно све могућности које су им на располагању у сфери учења страних језика и да их треба посебно упутити/усмерити на одређене образовне алате чије коришћење не изискује додатне трошкове ни посебне ИТ вештине, као што је апликација *HelloTalk* за учење страних језика.



Графикон 1. Познавање и употреба мобилне апликације *HelloTalk*

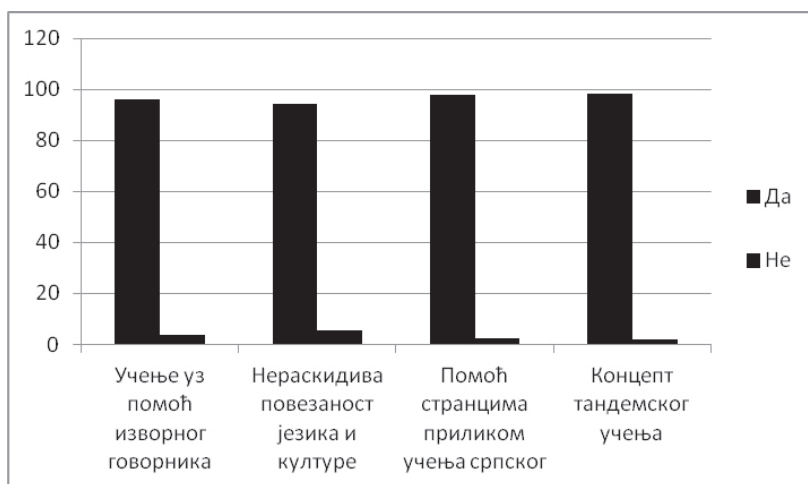
Подржавање концепта тандемског учења

Огромна већина студената, чак 96,3% веома би волела да учи страни језик дописујући се / разговарајући с изворним говорницима датог језика. Такође, веома висок проценат испитаника сматра да су култура и језик нераскидиво повезани: чак 94,4% верује да је изузетно важно познавати културу, књижевност, традицију, обичаје и менталитет народа чији се језик изучава. Анализирајући одговоре долазимо до закључка да је овакав модалитет учења, неформалан и иновативан, студентима веома привлачан.

Занимљив је податак да би велика већина учесника овог истраживања пристала да, без новчане надокнаде, континуирано помаже странцима приликом учења српског језика. Само 2,3% испитаника је рекло да им се таква идеја не допада. Међутим, студенти изражавају бојазан да „нема много странаца који желе да науче српски језик“, „српски језик је претежак за странце“ и „то би било веома компликовано, али

занимљиво и другачије“. Разговор који се водио унутар фокус групе потврђује резултате квантитативног истраживања – корисници ове апликације су вољни да свој матерњи језик приближе и објасне својим тандем партнерима користећи га свакодневно у заједничким неформалним двојезичним сесијама.

Од студената који су учествовали у квантитативном истраживању, 98,1% подржава концепт тандемског учења и жели да користи изабрани страни језик у неформалним, свакодневним, тзв. реалним животним ситуацијама, разговарајући с изворним говорницима датог језика, што јесте идеја на којој почива *HelloTalk* апликација. Као један од најважнијих домена у којима им је ова апликација помогла, учесници квалитативног истраживања истичу нестанак или смањење треме и језичке баријере, као и превазилажење језичких блокада. Наглашава се важност комуникације с реалним, живим људима, где вас ваши саговорници добронамерно исправљају и срчано бодре. Посебно се наводи део *Moments*, врста заједничког разговора који подсећа на друштвене мреже, где постоји више саговорника који вам одмах указују на евентуалну грешку, али вас у исто време хвале и подржавају, што испитаници виде као веома позитивно и због чега воле да користе ову апликацију.



Графикон 2. Подржавање концепција тандемског учења

За 44,4% испитаника најинспиративније теме за разговор су у вези с путовањима, 13% би најрадије разговарало о видео-играма, док би о спорту и о забави разговарало 7,4% студената. Мода, музика, филмови и књиге би заинтересовали 5,6% учесника истраживања, а храна и политика су се показале као најнеинспиративније теме које би одабрало свега 1,9% студената. Учесници фокус групе наводе да би било корисно уколико би апликација сама предлагала теме у односу на профил потенцијалних саговорника и да би се тако путем заједничких интересовања лакше проналазили адекватни партнери/саговорници, а и одржавање контаката би постало много једноставније и природније.



Графикон 3. *Теме за разговор*

Функционисање мобилне апликације HelloTalk

Када је реч о функционисању апликације *HelloTalk*, опција директног превођења је од највећег значаја за 40,4% студената, посебно уколико је реч о почетним нивоима учења језика (A1–A2). Опцију исправљања евентуалних грешака у самој поруци, односно аутоматско добијање повратне информације од стране софтвера, 32,7% испитаника перципира као најважнију. Опција директног пребацивања аудио поруке у текстуалну и обрнуто најкориснија је према мишљењу 26,9% испитаника. По мишљењу учесника фокус групе, оно што ову апликацију издваја од осталих је то што је разумљива и лака за коришћење, што постоји више нивоа знања и што се путем ове апликације може усавршавати више страних језика. Испитаници виде бројне позитивне стране ове мобилне апликације, а оно чиме су посебно задовољни јесте брзина повратне информације, одмах се указује на уочену грешку и предлаже адекватно решење – по чему се апликација *HelloTalk* разликује од осталих.



Графикон 4. *Функционисање апликације – најкорисније опције*

Језичке вештине које се највише унапређују коришћењем мобилних апликација

Веома је интересантно то што су испитаници самоиницијативно направили паралелу између апликација *HelloTalk* и *Duolingo*, која се показала као најчешће коришћена језичка мобилна апликација (Gajić i Maenza, 2019: 137), што нам јасно ставља до знања да су студенти веома заинтересовани за коришћење мобилних апликација при учењу страних језика. Дошло се до закључка да би спој ове две апликације био савршен, јер *Duolingo* омогућава богаћење вокабулара и вежбање одређених граматичких партија, али временом апликација постаје, по мишљењу испитаника, „досадна и предвидива“, јер „се своди на пуко кликтање“. С друге стране, апликација *HelloTalk* дозвољава реалну комуникацију са „живим“ људима, увек на нов, другачији начин.

На питање које језичке вештине се највише могу унапредити коришћењем апликације *HelloTalk*, студенти – учесници фокус групе, једногласно тврде да је то вештина писања, у чему им је *HelloTalk* посебно помогао. Такође, коришћењем аудио-записа доприноси се напретку вештине слушања и разумевања, док вештина говорења није толико заступљена, те се овим путем најслабије развија. С друге стране, на питање које језичке вештине се највише могу унапредити коришћењем апликације *Duolingo*, већина испитаника сматра да је „недостатак живе речи највећа мана апликације“, односно да се вештина говорења најслабије развија овим путем. Вештине које се највише унапређују на овај начин су разумевање прочитаног текста и вештина писања, док се најмање поспешује вештина слушања (Gajić i Maenza, 2019: 137).

Предности и мане овог концепта учења страних језика

Чак 88,9 одсто студената сматра да је значајно да се кроз учење страног језика упознају нови пријатељи. Већина испитаника је потврдила да им је коришћење *HelloTalk* апликације омогућило успостављање контаката с људима широм света и нова интернационална познанства, што сматрају веома позитивним аспектом коришћења апликације. Важно је истаћи да би сви испитаници обухваћени фокус групом препоручили ову апликацију за усавршавање знања страних језика сматрајући је одличним начином да се буде у свакодневном контакту са страним језиком. Испитаници посебно истичу слободу комуникације, у смислу да корисник сам бира шта жели да учи, о чему жели да прича и којој области жели да се посвети – ништа није наметнуто и обавезујуће. Корисници су задовољни што постоји права, аутентична конверзација. Све наведено чини учење страних језика занимљивијим и другачијим и ослобађа од многих језичких стега и блокада.

Испитаници тврде да је апликација *HelloTalk* подесна за особе које већ поседују одређени ниво знања датог језика и не препоручује се апсолутним почетницима. Неопходно је бар минимално познавање језика који се жели усавршавати. Студенти сматрају да путем ове апликације не би могли да науче страни језик с којим се нису раније сусретали. Када је реч о разлозима за престанак коришћења мобилне апликације *HelloTalk*, учесници фокус групе су рекли да се дешавало да им данима нико од потенцијалних

саговорника није одговарао, што је довело до ређе коришћења, пада интересовања након извесног времена и престанка редовног, али не и потпуног коришћења ове апликације. Једна испитаница наводи да јој је дописивање постало монотono и типизирано јер није успевала да продуби комуникацију ни са једним саговорником, односно разговарало се увек на исте теме. Као главне узроке незадовољства при коришћењу апликације, већина испитаника наводи релативно мали број потенцијалних саговорника који желе константно да учествују у преписци и да одржавају редован контакт. Један испитаник наводи да су доступни саговорници углавном старији људи. Такође, једна испитаница наводи да јој је непријатно да комуницира с непознатим људима.

Нажалост, због недостатка слободног времена, свакодневних обавеза на факултету и недовољног ангажовања, студенти нису у прилици да редовно користе ову апликацију и да јој се на адекватан начин континуирано посвете.

Закључна разматрања

Неопходно је нагласити да је истраживање представљено у овом раду мањег обима, односно број испитаника је релативно мали да би се могли извести свеобухватни закључци о мишљењу студената о концепту тандемског учења на примеру мобилне апликације *HelloTalk*. Узорак у погледу образовних профила је задовољавајући како би се прибавио макар делимичан увид у ову комплексну тему и може представљати полазну тачку за обимнија истраживања у будућности. Студија је потврдила да су студенти веома отворени за иновативне начине усвајања језика, али и да ова апликација није у потпуности заживела међу студентском популацијом у Србији, иако путем интернета имају приступ свакодневној и директној комуникацији с изворним говорницима на различитим језицима. Студенти недовољно познају могућности које им се пружају, као и доступне образовне ресурсе у области учења страних језика упркос времену које проводе користећи савремену технологију. С друге стране, студенти сматрају да мањак слободног времена и недовољна ангажованост представљају важне разлоге за нередовну употребу апликације *HelloTalk*.

Може се извести закључак да је ово одличан алат за отклањање или макар смањење језичке анксиозности, да је пожељно користити га с времена на време, на обострану корист саговорника, и да овакав начин усавшавања страног језика доноси увек нешто ново и креативно. Мислимо да традиционални приступ настави страних језика не треба да буде замењен, већ само обогаћен и потпомогнут савременим иновативним методама и сврсисходнијом употребом мобилних апликација овог типа. Употребљавајући страни језик континуирано у разговору с реалним људима корисници имају могућност да науче више од самог језика; они упознају различите културе, традиције и обичаје, што све доприноси ширењу видика, превазилажењу језичких баријера и другачијем доживљају културолошких различитости.

Верујемо да истраживања овог типа, заснована на идеји о усмеравању студената на самостално комуницирање на страном језику могу помоћи наставницима страних језика да студенте мотивишу и охрабре их да комбинују различите приступе приликом усавшавања језика. Значајна педагошка импликација овог истраживања је упознати

студенте с иновативним начинима усвајања страног језика коришћењем апликације *HelloTalk*. Тиме студенти могу имати вишеструке користи у унапређењу процеса учења, савладавању конкретних језичких проблема и постизању академских циљева, што све скупа доприноси ефикаснијој примени знања ван учионице. Неопходно је да студенти развијају мотивацију, самопоуздање и независност у учењу, што им коришћење апликације *HelloTalk* омогућава. Сходно томе, тандемско учење је усмерено ка што ефикаснијем оспособљавању студената за комуницирање на жељеном језику, као једном од најважнијих циљева наставе страног језика.

Литература

- Bedran, P. F., & Barbosa, S. M. A. D. (2016). Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural. *Dominios de Linguagem*, 10(1), 89–120. <https://doi.org/10.14393/DL21-v10n1a2016-5>
- Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In T. Lewis, & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27–36). Sheffield: Academy Electronic Publications. Preuzeto sa https://www.academia.edu/40914316/Classroom_Tandem_A_Model_for_Language_Learning_and_Teaching
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnove pedagogije*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Buljubšić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 55(21), 50–57. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/37081>
- Da Silva, E. S. C. (2018). Interlanguage in the process of learning Brazilian Portuguese in tandem modality by using HelloTalk app. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1), 207–222. <https://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31991>
- Gajić, T. i Maenza, N. (2019). Korišćenje mobilnih aplikacija u nastavnom procesu učenja stranih jezika na tercijarnom obrazovnom nivou. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 133–142. <https://doi.org/10.5937/inovacije1904133G>
- HelloTalk – Talk to the World, Preuzeto sa <https://www.hellotalk.com/Blog/detail>
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1998). Cooperative learning returns to college. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. Preuzeto sa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091389809602629>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. Preuzeto sa www.jstor.org/stable/1477225
- Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181–199. Preuzeto sa <http://www.hrfd.hr/documents/14-mo-35-kadum-bosnjak-pdf.pdf>
- Maenza, N. i Gajić, T. (2018). Mobilna aplikacija HelloTalk kao mogućnost učenja stranih jezika i povezivanja među kulturama. U M. Stanišić (ur.), *Međunarodni naučni skup Sinergija 2018 – zbornik radova* (str. 77 – 80). Bijeljina: Univerzitet Sinergija.
- Maenza, N. i Gajić, T. (2019). Mobilna aplikacija HelloTalk – nedovoljno iskorišćena mogućnost u učenju i usavršavanju stranih jezika. U M. Stanišić (ur.), *Međunarodna naučna konferencija Sinteza 2019 – zbornik radova* (str. 640 – 644). Novi Sad: Univerzitet Singidunum.

- Nunes, E. M. S., & Ramos, W. C. (2011). Aprendizagem de línguas in-tandem: um suporte inovador na aprendizagem de língua inglesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 10(1), 110–132.
- Paiva, V. M. (2013). A formação do professor para uso da tecnologia. In K. A. Silva, F. G. Daniel, S. M. Kaneko-Marques, & A. C. B. Salomao (Eds.), *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*, 2, 209–230. Campinas, SP: Pontes Editores. Preuzeto sa <https://www.veramenezes.com/formtec.pdf>
- Romić, S. (2011). Isti u različitome. *Školske novine*, 62(21), 10–11.
- Simić, K. (2015). *Osnove metodike nastave*. Brčko: Evropski univerzitet.
- Souza, R. A. (2007). *Aprendizagem de línguas em e-tandem via mensagens instantâneas: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Preuzeto sa <http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2007-renata.pdf>
- Suzić, N., Stojaković, P., Ilić, M., Branković, D., Milijević, S., Krneta, D. (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Ministarstvo prosvete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banjoj Luci.
- Telles, J. A., & Vassallo, M. L. (2006). Foreign language learning in tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLI. *The ESPecialist*, 27(2), 189–212. Preuzeto sa <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1025.2815&rep=rep1&type=pdf>
- Telles, J. A., & Ferreira, M. (2010). Teletandem: Possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 79–104.
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), 83–118. Preuzeto sa <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.2443&rep=rep1&type=pdf>
- Vygotsky, L. S. (1982). *Mishlenie i rech [Thought and language]*. Moscow: Pedagogika.

Примљено: 27.01.2020.

Коригована верзија примљена: 31.07.2020.

Прихваћено за штампу: 17.08.2020.

The Modality of Tandem Learning as an Aspect of a Contemporary Trend in Foreign Language Learning: The Example of the *HelloTalk* Mobile App

Tijana Gajić

Department of Foreign Languages, Faculty of Business, Singidunum University,
Belgrade, Serbia

Neda Maenza

Department of Foreign Languages, Faculty of Tourism and Hospitality Management,
Singidunum University, Belgrade, Serbia

Abstract

The paper highlights contemporary trends in foreign language acquisition which systematically enhance communicative abilities, contributing to the development of language skills in a creative and innovative manner. One of the leading trends is reflected in the modality of mutual learning, which is increasingly used and involves the interaction of two persons willing to teach each other their mother tongue. The paper looks at the possibilities of acquiring a foreign language using the HelloTalk mobile app, based on tandem learning and the communicative approach. The social interactions

involved in problem solving through partnership enable each student to expand their zone of further development, making the topic of this paper significant in a pedagogical context. A study carried out with the aim of assessing students' attitudes to the use of this language acquisition tool is presented in the paper. Quantitative and qualitative methods were used. Data were collected using an online survey and also through focus group discussions. The findings suggest that one of the major advantages of learning a foreign language in this way is the partial or total reduction of language barriers, as well as the absence of anxiety and nervousness, which frequently accompany communication in a foreign language. The findings confirm that the HelloTalk mobile app, although appealing in language learning, is not widely used among the student population in Serbia due to students' lack of free time and their insufficient engagement, which is required in tandem learning.

Keywords: *foreign language learning, tandem learning, HelloTalk mobile application.*

Методика тандемного обучения как одна из современных тенденций в изучении иностранного языка: пример мобильного приложения HelloTalk

Тияна Гайич

Кафедра иностранных языков, Факультет бизнеса, Университет Сингидунум,
Белград, Сербия

Неда Маэнза

Кафедра иностранных языков, Факультет туризма и гостиничного менеджмента,
Университет Сингидунум, Белград, Сербия

Резюме *В статье подчеркиваются современные тенденции в изучении иностранных языков, которые систематически улучшают коммуникативные компетенции, способствуя развитию языковых навыков творческим и новаторским способом. Одна из ведущих тенденций находит свое отражение в методике взаимного обучения, которая все чаще используется, а предполагает взаимодействие двух лиц, желающих изучать родной язык друг друга. Представлены возможности изучения иностранного языка с помощью мобильного приложения HelloTalk, основанного на тандемном обучении и коммуникативном подходе. Социальные взаимодействия, связанные с решением проблем партнеров, позволяют каждому студенту расширить зону своего будущего развития, что делает предмет данной статьи значительным в педагогическом контексте. В статье представлено исследование, проведенное с целью изучения мнений студентов об использовании данного инструмента в изучении иностранных языков, с использованием количественной и качественной методологии. Данные были собраны на основе онлайн-опроса и интервью в фокус-группах. Результаты показали, что одним из главных преимуществ изучения иностранных языков таким способом является частичное или полное снижение языковых барьеров, а также отсутствие страха и беспокойства, частых спутников в общении на иностранном языке. Также подтверждено, что мобильное приложение HelloTalk, хотя и привлекательно для изучения иностранных языков, не полностью прижилось среди студенчества в Сербии из-за нехватки свободного времени у студентов и их недостаточной активности, необходимой для тандемного обучения.*

Ключевые слова: *изучение иностранного языка, тандемное обучение, мобильное приложение HelloTalk*

IN MEMORIAM



Татјана Павловски
(1956–2020)

Татјана Павловски је рођена 5. октобра 1956. године у Земуну. Основну школу и гимназију је завршила у Београду, након чега је уписала студије на Филозофском факултету Универзитета у Београду, Групу за школску психологију и педагогију, и завршила их 1979. године. На истом факултету је магистрирала 1991. године с темом „Тематско планирање васпитно-образовног рада у дечјим вртићима“, код ментора проф. др Мирјане Пешић.

У два наврата боравила је у САД у оквиру стручног усавршавања: на Државном универзитету Охаја 1986. године у оквиру стипендије Савета интернационалних програма, и 1995. године у оквиру међународног пројекта Step by step.

Од 1980. до 1987. године радила је као стручни сарадник у Предшколској установи „Чика Јова Змај“ у Београду, након чега започиње свој рад на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета као асистент на предметима из области предшколске педагогије.

Области у оквиру предшколске педагогије којима се највише бавила биле су планирање и програмирање васпитно-образовног рада, образовање деце раних узраста и стручно усавршавање практичара.

Учествовала је у научноистраживачким пројектима Института за педагогију и андрагогију из области предшколске педагогије дајући свој велики допринос у савременом и иновативном приступу пракси предшколског васпитања и развоју предшколске педагогије. Као млади истраживач зналачки и храбро је преузела руковођење пројектом „Тематско планирање“, одредивши се да се бави и у садржинском и у методолошком смислу веома сложенем и недовољно истраженом проблематиком код нас. Резултат је била њена књига о тематском планирању у дечјем вртићу која је отворила нове просторе у теорији дечјег вртића и дуго година била незаобилазна литература из ове области, а сама књига доживела је више издања.

Од 1994. године била је ангажована као стручни руководилац на међународном пројекту Фонда за отворено друштво „Step by step“, чији је носилац за тадашњу Југославију

(Србију и Црну Гору) био Институт за педагогију и андрагогију и реализовао се под називом „Дечји вртић као породични центар“. Ангажовањем на овом пројекту Татјана је покренула не само значајне програмске промене у нашој пракси, већ нас је, захваљујући својим стручним и личним квалитетима, на најбољи могући начин представљала у међународним оквирима. Као резултат овог пројекта 1998. године је била један од оснивача и први директор Центра за интерактивну педагогију, пионирском подухвату за оно време. Својим успешним руковођењем овим центром она је успела да формира јаку екипу посвећених и искусних стручњака, а ЦИП центар је постао носилац значајних међународних иницијатива и програма. У великој мери и њеном заслугом, ЦИП центар се развио у респектабилног партнера у реформским процесима у области предшколског васпитања код нас и у међународним оквирима, као део међународне ISSA организације.

Поред реформских активности у оквиру ЦИП центра за интерактивну педагогију, Татјана Павловски је активно учествовала у реформским иницијативама Института за педагогију и андрагогију, реформи образовања код нас започетој 2000. године, као члан комисије за реформу предшколског васпитања и образовања и у изради многих докумената образовне политике, између осталог, као један од аутора Основа програма ПВО 2006. године. На исти начин развијала је и програме курсева на студијама педагогије, заснивајући их на праћењу савремених теоријских сазнања и креативним решењима у реализацији наставе. Међу практичарима, као и међу студентима, уживала је велики углед, препозната као зналац, савремени и иновативни теоретичар и добри познавалац праксе, бојећи увек своје наступе и односе која успоставља животношћу и непосредношћу.

Свако ко је имао прилику да ради са Тањом зна да је она била особа са много талената – талентом за дружење са децом, талентом за сликање, талентовани предавач, врсни музичар и особа широког спектра умења. Свако ко је имао срећу да се дружи с њом памти је као оданог, брижног и пожртвованог, духовитог и инспиративног пријатеља. Сваком од својих талената Тања је прилазила посвећено и предано, увек бивајући најбоља у ономе што ради. Ако је писала научни рад, онда је то био рад из којег се учи; ако је осмишљавала и држала обуку практичарима, онда је то била најбоља могућа обука; ако је певала, онда је то било певање за памћење; ако је причала анегдоте и шале, онда је то било у маниру најбољег стендап комичара.

Вера у делатно наспрам пуког теоретисања, али и сплет недовољно благонаклоних животних околности омели су је да у области научноистраживачког рада испољи свој пуни потенцијал и да да још већи допринос – допринос чију могућу величину препознајемо на основу онога што је стигла да уради. Јер то што је стигла отворило је без сумње нове перспективе у развоју предшколске педагогије и праксе предшколског васпитања и ми са Катедре за предшколску педагогију с поносом и захвалношћу настојимо да будемо достојни Тањини баштиници.

Избор радова:

- Анализа уџбеника за познавање природе и друштва другог разреда основне школе (коаутор Геја Ибоја) (1978). *Настава и васпитање*, бр. 3, стр. 642–657.
- Породица и односи међу половима, (1984). *Предшколско дете*, бр. 3, стр. 225–231.
- Родитељи у деџем вртићу* (са групом аутора) 1984, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Сарајево: Свјетлост.
- Превентивни групни рад са васпитачима и сестрама (1986). *Предшколско дете*, бр. 2.
- Ја у односу на друге (са Јањевић, В. и Станковић, С.) (1988). *Предшколско дете*, бр. 4.
- Thematic curriculum planing* (1989). OMEP Congres proceedings, London: Institute on education.
- Тематско планирање васпитно-образовног рада* (1989). *Предшколско дете*, бр. 1–2.
- Одлике акционог истраживања (1990), *Предшколско дете*, 1–2.
- Тематско планирање у деџем вртићу* (1992). Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju
- Тимски рад у васпитној пракси*, (са Павловић Бренеселовић, Д.) (1999). Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju/Центар за интерактивну педагогiju
- Интерактивна обука практичара у васпитању* (са Павловић Бренеселовић, Д.) (2000). Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju/Центар за интерактивну педагогiju
- Партнерски однос у васпитању* (са Павловић Бренеселовић, Д.) (2000). Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju/Центар за интерактивну педагогiju

Драгана Павловић Бренеселовић

СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА КОЈИ СУ РЕЦЕНЗИРАЛИ РАДОВЕ У 2020. ГОДИНИ

- др Милица Андевски, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- др Слободанка Антић, доцент Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду
- др Радован Антонијевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Драгана Бјекић, редовни професор Факултета техничких наука у Чачку, Универзитет у Крагујевцу
- др Бланка Богуновић, редовни професор Факултета музичке уметности, Универзитет уметности у Београду
- др Јелена Врањешевевић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Исидора Јарић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Ивана Јеремић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Марија Јовановић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
- др Оља Јовановић Милановић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Смиљана Јошић, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду
- др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- др Ксенија Кончаревић, редовни професор Филолошког факултета, Универзитет у Београду
- др Биљана Лунгулов, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду
- др Бојан Љујић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
- др Марина Матејевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
- др Јована Милутиновић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Лидија Мишкељин, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Виолета Орловић Ловрен, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Петра Пејић Папак, ванредни професор Учитељског факултета, Универзитет у Ријеци
др Данијела Петровић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Катарина Поповић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Вера Рајовић, ванредни професор у пензији Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Вера Савић, доцент Факултета педагошких наука, Универзитет у Крагујевцу
др Мирјана Сенић Ружић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Наташа Симић, научни сарадник Института за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Вера Спасеновић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду
др Зорица Станисављевић Петровић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
др Снежана Стојиљковић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
др Илијана Чутура, редовни професор Факултета педагошких наука, Универзитет у Крагујевцу

Упутство за ауторе

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

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

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

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

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

Језик рада

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

Дужина рада

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

Оцењивање радова

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

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

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

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

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

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име, средње слово и презиме аутора (и коаутора), комплетан назив институције (на пример: одељење/департман/катедра, факултет, универзитет), место и држава (уколико је аутор из иностранства), службену 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 релевантне за проблематику којом се рад бави и погодне за претраживање. Препоручујемо коришћење тезауруса, као што је нпр. ERIC: <https://eric.ed.gov/?ti=all>

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

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

Табела 1

Начин 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 стилем (*APA Citation Style – American Psychological Association 6th Edition*).

У списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту све референце, укључујући оне на српском језику, наводе се латиницом. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абецедним 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 абецедним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора и садржи презимена и иницијале осталих аутора. Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови треба да буду означени словима а, б, с итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012а, 2012б).

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

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

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

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

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

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

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53–64). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and its varieties. In R. Green, C. A. Bean, & S. H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 3–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања (курзивом), прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Živković, N., & Skubic Ermenc, K. (2012). The role of comparative pedagogy in the training of pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, & P. Almeida (Eds.), *International perspectives on education, BCES Conference* (pp. 36–42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, базу у којој је објављена, број дисертације у бази уколико је преузет из базе

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

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

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

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

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Табеле и графикони. Свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табеле треба да буде позициониран изнад табеле (видети Табелу 1 овог упутства), док наслов графикана треба дати испод графикана. Све скраћенице наведене у табелама и 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 сообщать имена рецензентов. После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист. – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи. – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме. – Предельный объем резюме 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова. – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы. – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association).

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





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



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

Editors

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

Editorial Board

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

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

Publishing Council

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

Secretaries

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

Mara Torbica Jovanović

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: ERIH PLUS, SCIndeks

The Journal is issued three times a year

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Studies In Teaching and Education = Обучение и
воспитание / Главни и одговорни уредници Живка Крњаја, Лидија Радуловић.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . - Београд : Педагошко друштво Србије : Институт
за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду,
1952- (Београд : Службени гласник). - 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754