

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

3

Београд, 2023.



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

Маја Врачар

За суиздавача

Др Јован Миљковић

Главни и одговорни уредници

Др Живка Крњаја, редовни професор,
Филозофски факултет Универзитета у Београду
Др Лидија Радуловић, ванредни професор
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уредништво

Др Лидија Вујичић (Lidija Vujičić), редовни професор,
Учитељски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Др Јулијана Вучо, редовни професор у пензији,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Павел Згара (Pavel Zgaga), редовни професор,
Педагошки факултет Универзитета у Љубљани,
Словенија

Др Саша Милић, ванредни професор,
Филозофски факултет у Никшићу Универзитета
Црне Горе

Др Владета Милин, доцент,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Лидија Мишкељин, ванредни професор,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann), редовни професор,
Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког
факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters), редовни професор,
Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије
социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова, редовни професор,
Одељење за образовање наставника Универзитета
„Климент Охридски“ у Софији, Бугарска

Др Мирјана Сенић Ружић, доцент,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко, редовни професор,
Академија за образовање наставника Државног
универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Милан Станчић, ванредни професор,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Јелисавета Тодоровић, редовни професор,
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Међународни издавачки савет

др Ондреј Кашчак (Ondrej Kaščák), редовни професор,
Педагошки факултет Универзитета у Трнави, Словачка
др Наташа Лацковић (Nataša Lasković), виши предавач,
Одељење за истраживања у образовању, Универзитет
у Ланкастеру, Уједињено Краљевство

др Моника Милер (Monika Miller), редовни професор,
Институт за ликовну уметност, музику и спорт,
Универзитет образовања у Лудвигсбургу, Немачка

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence), виши предавач,
Одељење за инжењерство, дизајн и математику,
Мидлсекс Универзитет Лондон, Уједињено Краљевство

др Горан Башић (Goran Basić), ванредни професор,
Факултет друштвених наука, Универзитет Линијус
у Векшеу, Шведска

Др Митја Крајнчан (Mitja Krajinčan), редовни професор,
Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру,
Словенија

Др Софија Врцељ (Sofija Vrcelj), редовни професор,
Филозофски факултет Свеучилишта у Ријеци, Хрватска

Секретари редакције

Марија Милинковић
Лука Николић

Лектор
Биљана Цукавац

Лектура текстова на енглеском језику
Мр Ана Поповић Пецић и Љиљана Шобајић

Преводилац
За енглески језик Љиљана Шобајић

Технички уредник
Јелена Панић

Штампа
ЈП „Службени гласник“

Тираж
50

Издавање часописа финансијским средствима
помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Републике Србије

Индексирање часописа: ERIH PLUS, SCIndeks, CEEOL, Redalyc
На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

Обавештење за читаоце часописа Настава и васпитање

Обавештавамо уважене читаоце часописа Настава и васпитање, да ће број 3 часописа за 2023. годину бити објављен двојезично, на српском и на енглеском језику. На овакво издање смо се одлучили у жељи да обезбедимо што већу видљивост радова у часопису заинтересованима како у нашој средини, тако и ван Србије, а да истовремено чувамо и развијамо научну терминологију на српском језику.

Уредништво часописа

Information for readers of the journal Studies in Teaching and Education

We would like to inform all valued readers of Studies in Teaching and Education that the third and final issue for the year 2023 will be published bilingually, in Serbian and English. This decision is based on our desire to ensure the greatest possible visibility of the articles in the journal for interested parties both in our environment and outside Serbia, while maintaining and further developing scientific terminology in Serbian.

The Editorial board of the journal

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ • САДРЖАЈ

307–324	<i>Јована Милутиновић</i>	КОНЦЕПЦИЈЕ НАСТАВЕ УНИВЕРЗИТЕТСКИХ НАСТАВНИКА И ЊИХОВИ ПРИСТУПИ НАСТАВИ
325–336	<i>Александар Остојић Предраг Крстић Игуман Сања</i>	ПРОТИВ ОБРАЗОВНЕ ХИЈЕРАРХИЈЕ: ПУТУЈ, ПОУЧИ, ПОКОРИ
337–352	<i>Марија Трајковић Марина Ковачевић-Лепојевић Младен Радуловић</i>	ЗАДОВОЉСТВО РАЗЛИЧИТИМ АСПЕКТИМА ЖИВОТА И ПОЗИТИВНА ОЧЕКИВАЊА ОД БУДУЋНОСТИ КОД СРЕДЊОШКОЛАЦА: СПЕЦИФИЧАН ЗНАЧАЈ ЗАДОВОЉСТВА ШКОЛОМ
353–368	<i>Милијана Лазаревић</i>	ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО ПРОСТОР ХЕТЕРОТОПИЈЕ
369–387	<i>Бојана Комароми Јелена Јерковић</i>	ОСВРТ НА АНАЛИЗУ ГРЕШАКА НА ПРИМЕРУ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ
389–390	<i>СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА КОЈИ СУ РЕЦЕНЗИРАЛИ РАДОВЕ У 2023. ГОДИНИ</i>	
391–394	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION • CONTENTS

397–414	<i>Jovana Milutinović</i>	UNIVERSITY TEACHERS' CONCEPTIONS OF TEACHING AND THEIR APPROACHES TO TEACHING
415–428	<i>Aleksandar Ostojić Predrag Krstić Iguman Sanja</i>	AGAINST THE EDUCATIONAL HIERARCHY: TRAVEL, TEACH, SUBDUE
429–444	<i>Marija Trajković Marina Kovačević-Lepojević Mladen Radulović</i>	SATISFACTION WITH DIFFERENT ASPECTS OF LIFE AND POSITIVE FUTURE EXPECTATIONS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS: SPECIFIC SIGNIFICANCE OF SATISFACTION WITH SCHOOL
445–460	<i>Milijana Lazarević</i>	THE KINDERGARTEN AS A SPACE OF HETEROPTOPIA
461–479	<i>Bojana Komaromi Jelena Jerković</i>	REVISITING ERROR ANALYSIS: EXPLORING ERRORS IN THE CASE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES
481–482	<i>LIST OF REVIEWERS WHO REVIEWED PAPERS IN 2023</i>	
483–485	<i>CONTRIBUTORS' NOTES</i>	

Концепције наставе универзитетских наставника и њихови приступи настави¹

Јована Милутиновић²

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

Апстракт У склопу разматрања могућности унапређивања квалитета високошколске наставе, од деведесетих година 20. века па до данас у литератури се интензивно проучавају концепције наставе универзитетских наставника и њихови приступи настави, а у вези с тим и питање педагошкој осособљавања и усавршавања универзитетских наставника. Будући да се у литератури користе различити термини за описивање разнородних начина на које наставници концептуализују високошколску наставу, циљ овог рада односи се на сагледавање различитих појмовно-термиолошких одређења у овом подручју научној истраживања. При томе је посебна пажња усмерена на анализу истраживачких налаза у литератури који се тичу дилеме да ли су концепције наставе универзитетских наставника и њихови приступи настави релативно стабилни кроз време или представљају релационе конструкције који се развијају као одговор на одређени контекст или наставну ситуацију. Поред разматрања поља значења конструкција концепција наставе универзитетских наставника и њихових приступа настави, годашњи циљ истраживања представљало је анализирање истраживачких налаза у литератури који се односе на релације између ова два конструкција. Констатовано је да налази у литератури подупиру идеју да концепције наставе универзитетских наставника представљају основу за њихову наставну праксу. Закључује се да универзитетске наставнике треба подстицати на освећивање својих уверења и самопреиспитивање, јер се тиме ствара основа за усвајање научно заснованих концепција о настави и уношење адекватних промена у наставну праксу.

Кључне речи: високошколска настава, концепције наставе, приступи настави, уверења о настави, универзитетски наставници.

1 Текст је настао у оквиру пројекта „Педагошке, психолошке и социолошке димензије унапређења квалитета високошколске наставе: могућности и изазови“ за чије остваривање је део средстава обезбедио Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност решењем број: 142-451-2969/2022-02

2 jovanajm@ff.uns.ac.rs

Увод

Област високог образовања и високошколске институције суочавају се с многим изазовима друштва које се убрзано мења, с процесима глобализације и технолошког развоја. Захтеви који се постављају пред универзитетске наставнике су се повећали, посебно они који се односе на преузимање широког спектра одговорности, на научноистраживачке компетенције и осигуравање квалитета високошколске наставе. Актуелност теме високошколске наставе потврђују и многи европски документи политика високог образовања који упућују на правце развоја високошколског образовања. Тако, на пример, Извештај Европске комисије из 2013. године садржи препоруке за модернизацију високог образовања којима се, између осталог, наглашава да је битно да се осигура да сваки наставник стекне сертификат о педагошкој оспособљености за рад у настави, као и да би стицање наставничких компетенција требало да постане услов за све наставнике који раде у сектору високог образовања (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013). Стандарди и упутства за осигуравање квалитета у европском простору високог образовања наглашавају важност компетенција наставника, као и примене иновативнијих метода и приступа настави који су више усмерени на студента како би се креирало подстицајно окружење за учење (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). И министарска конференција у оквиру Болоњског процеса из 2020. године (European Higher Education Area, 2020) истиче значај унапређивања квалитета наставе и учења у високом образовању.

Последњих деценија објављени су и многи научни радови фокусирани на питања квалитета високошколске наставе, праксе наставног рада у високом образовању и унапређивања професионалног развоја универзитетских наставника. Спроведене су многе студије с циљем да се истраже концепције, приступи и перспективе наставе универзитетских наставника (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Mladenović et al., 2022; Pedrosa-de-Jesus & da Silva Lopes, 2011; Pratt, 1997; Stes et al., 2008; Trigwell & Prosser, 2020). У новије време тема која се односи на наставничке компетенције и усавршавање за рад у високошколској настави постала је, такође, предмет бројних истраживања (Åkerlind, 2003; Gibbs & Coffey, 2004; Kálmán et al., 2020; Postareff et al., 2007; Trautwein, 2018). У том оквиру, могло би се рећи да данас постоји обимна научна литература која се бави питањима наставе из перспективе универзитетских наставника; темељне претпоставке на којима почивају објављене студије тичу се значаја разумевања уверења о настави на основу којих универзитетски наставници креирају властиту наставну праксу. При томе се у литератури, са циљем описивања различитих начина на које наставници концептуализују високошколску наставу, користе различити термини као што су *оријентације*, *концепције*, *уверења*, *приспјуи*, *намере*, *јерсијективне* наставника (Kember, 1997). Највећи број аутора пак користи синтагме „концепције наставе“ и „приступи настави“ (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Pratt, 1992; Trigwell & Prosser, 2020; Trigwell et al., 2005). Најзаступљеније схватање јесте да се концепције наставе односе на уверења о настави која имају утицај на наставничку перцепцију дате ситуације и усмеравају његово

деловање, а да се приступи настави тичу начина на које се та уверења примењују у наставној пракси.

Будући да резултати истраживања показују да је наставна пракса универзитетских наставника вођена њиховим уверењима и концепцијама наставе (Ho et al., 2001; Martin & Lueckenhausen, 2005; Trigwell & Prosser, 1996a), циљ овог рада односи се на сагледавање различитих појмовно-терминолошких одређења у овом подручју научног истраживања. Поред појмовног разјашњавања конструката концепција наставе универзитетских наставника и њихових приступа настави, циљ је и да се анализирају истраживачки налази у литератури који се односе на релације између ова два конструкта, што би могло да има импликације за професионални развој универзитетских наставника у области вођења наставног процеса. Метода теоријске анализе коришћена је при анализи садржаја теоријских и емпиријских иностраних студија чији је тематски фокус на концепцијама наставе универзитетских наставника и њихових приступа настави од деведесетих година 20. века до данас.

Концепције наставе универзитетских наставника

Преглед литературе у области високошколског образовања показује да се у истраживањима уверења о настави универзитетских наставника користе различити термини којима се приписује слично значење. При томе, најзаступљенија је група аутора (Kember, 1997; Kemp, 2008; Lam & Kember, 2006; Păuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) која користи израз „концепције наставе“, позивајући се на Прата (Pratt, 1992: 204), који дефинише концепције као значења која се придају феномену, а која потом посредују одговор у ситуацијама које дати феномен укључују. Према уверењу Прата, појединци поседују концепције о различитим аспектима које опажају у свету; заправо сваки појединац гледа на свет кроз призму властитих концепција које усмеравају његова тумачења ситуације и уобличавају акције. У том оквиру, исти аутор је одредио концепције наставе као когнитивне репрезентације начина на који наставници размишљају и разумеју концепт наставе. Укореење у културне, друштвене, историјске и личне оквире значења, концепције наставе представљају неку врсту сочива кроз које наставници посматрају наставу и учење (Pratt, 1992: 203).

Од деведесетих година 20. века, многи истраживачи у области високошколског образовања настојали су да, применом различитих истраживачких метода и поступака, испитају и емпиријски потврде концепције наставе универзитетских наставника. Таква испитивања допринела су развоју различитих класификација концепција наставе, уз испољену општу сагласност по питању постојања две генералне категорије: једне, усмерене на *садржај / оријентисане на наставника* и друге, усмерене на *учење / оријентисане на студента*. Кембер (Kember, 1997) је извршио поређење резултата истраживања тринаест емпиријских студија спроведених у периоду од 1992. до 1994. године, што је резултовало закључком да те студије показују висок степен усаглашености када су у питању ове две генералне категорије. Такав консензус у истраживањима постао је релевантан за сва потоња испитивања високошколске

наставе, посебно ако се има у виду чињеница да су примењивани различити поступци прикупљања података у независним истраживањима која су спроведена у широком распону земаља, институција и универзитетских наставника.

Још је осамдесетих година 20. века Фокс (Fox, 1983) представио концептуални модел за размишљање о наставном процесу који је развио на темељу испитивања о томе шта универзитетски наставници подразумевају под наставом. Фокс је идентификовао четири личне теорије наставе које се огледају у метафорама: преношења, обликовања, путовања и раста. Овај је аутор прве две личне теорије наставе означио као „једноставне“, будући да је оквиру њих студент пасиван, а наставник усмерен на наставни садржај, док је друге две личне теорије наставе означио као „развијене“, јер је у оквиру њих студент активан, а наставник усмерен на студента. Слично, Данкин (Dunkin, 1990) је анализом интервјуа о уверењима универзитетских наставника о настави издвојио четири димензије наставе: настава као структурисање знања, настава као мотивисање учења, настава као подстицање активности и самосталности у учењу и настава као процес изградње адекватних интерперсоналних односа. Најважније импликације ове две категоризације уверења о настави универзитетских наставника односе се на то што су омогућиле анализу и поређење концепција наставе (Samuelowicz & Bain, 1992).

Даље, резултати интервјуа обрађени феноменолошком анализом података (Dall'Alba, 1991) упућују на следеће концепције наставе: настава као представљање информација; настава као преношење информација (од наставника ка студенту); настава као илустрација примене теорије у пракси; настава као развој концепата и разумевање њихових међусобних релација; настава као стицање експертизе; настава као развој разумевања о контекстуалној природи знања; настава као подстицање концептуалних промена. Међу различитим настојањима да се прикупе подаци о уверењима наставника, издвајају се и истраживања Гауа и Кембера (Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994), који су на основу анализа интервјуа идентификовали две оријентације/концепције наставе које су означили као „фацилитација учења“ и „трансмисија знања“.

Самјуеловиц и Бејн (Samuelowicz & Bain, 1992) су на темељу резултата истраживања које је спроведено путем полуструктурисаног интервјуа с универзитетским наставницима из природног и друштвеног образовно-научног поља предложили петостепену класификацију концепција наставе: настава као преношење информација; настава као преношење знања и ставова према знању унутар академске дисциплине; настава као подстицање разумевања; настава као активност усмерена ка мењању концепција и разумевању света; настава као подршка учењу. Описане карактеристике концепција наставе усмерених на наставника и оних усмерених на студента веома јасно илуструју суштинске разлике међу њима. Концепција наставе усмерена на студента поставља студента у средиште активности; постојеће концепције студента посматрају се као почетне тачке интерактивне наставе. Активности наставника усредсређене су на то да студенту олакшају процес конструисања знања, осмишљавања стварности и усвајање концептуалног оквира који деле стручњаци у одређеном подручју. Концепција наставе усмерена на наставника поставља

наставника у средиште активности; постојеће концепције студента не узимају се у обзир, а наставник поседује знање које преноси у готовом, коначном облику. Студент је стављен у позицију пасивног примаоца информација, док је процес учења усмерен на предметни садржај, а не на реалност. Исходи учења исказани су радије у квантитативним него у квалитативним терминима.

Прат (Pratt, 1992) је на основу обављених интервјуа с наставницима који се баве образовањем одраслих из различитих култура и подручја идентификовао пет квалитетно различитих концепција наставе: концепција инжењеринга која је усмерена на преношење наставног садржаја; концепција шегртовања која је усредсређена на осигуравање праксе и вежбања у аутентичном окружењу учења; развојна концепција која је усмерена на когнитивне процесе и развој сложенијих и софистициранијих начина размишљања; негујућа концепција која је усредсређена на бригу о појединцу и његов индивидуални напредак; концепција друштвене реформе која је усмерена на постизање суштинских друштвених промена. Разлике између концепција наставе Прат је испитивао у односу на три међузависна аспекта сваке концепције: акције, намере и уверења с обзиром на улогу наставника, улогу онога који учи, наставни садржај, контекст и/или идеалну визију друштва.

Даље је примена феноменографског приступа, то јест анализа података добијених интервјуисањем универзитетских наставника из области физике и хемије, резултовала пописом различитих концепција наставе конституисаних у односу на две компоненте: на чему је фокус у настави и начин на који се у настави том фокусу приступа (Prosser et al., 1994; Trigwell & Prosser, 1996a). У том је оквиру идентификовано шест концепција наставе: настава као преношење информација утврђених наставним програмом, при чему се не узимају у обзир претходна знања студента; настава као преношење информација и знања наставника; настава као помагање студенту да усвоји концепте и појмове који су утврђени наставним програмом; настава као помагање студенту да усвоји знања која преноси наставник, то јест да усвоји концепте и појмове и разуме односе међу њима; настава као помагање студенту у развијању властитих концепција; настава као помагање студенту у мењању властитих концепција и у произвођењу нових знања.

Дајући преглед и синтетизујући резултате дотадашњих емпиријских студија, Кембер (Kember, 1997) закључује да постоје две генералне оријентације у виђењима наставе које могу бити представљене на континууму од усмерености на наставника / оријентисаности на садржај до усмерености на студента / оријентисаности на учење. У том оквиру, исти аутор уочава пет концепција наставе, односно идентификује по две концепције наставе смештене под сваку оријентацију: „преношење информација” и „преношење структурираног знања”, као концепције наставе које се повезују с оријентацијом у чијем је средишту наставник, и „подстицање разумевања” и „концептуална промена”, као концепције наставе које се повезују с оријентацијом у чијем је средишту студент. Додатно је уведена и пета, „прелазна” концепција наставе која је усмерена на интеракцију студент–наставник, повезујући две наведене оријентације. Међутим, у каснијим истраживањима појединих аутора (Kember & Kwan, 2000; Samuelowicz & Bain, 2001) није пронађена емпиријска подршка „прелазној”

категорији која би представљала мост између два пола. Новија истраживања концепција наставе, спроведена у различитим контекстима и академским дисциплинама, идентификују такође концепције које се крећу у распону од усмерености на преношење информација до усмерености на концептуалне промене у знању студента (Kálmán et al., 2020; Mcalpine et al., 2006; Mladenovici et al., 2022; Páuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell & Prosser, 2020).

Иако се налази студија о концепцијама наставе универзитетских наставника могу окарактерисати као слични, међу ауторима постоје и одређене разлике у погледу дилеме да ли су концепције наставе међусобно независне (Kember, 1997; Pratt, 1998; Samuelowicz & Bain, 1992), чак и ако се могу представити у низу од нижих до виших нивоа софистицираности, или су засноване на хијерархијским односима (Åkerlind, 2003; Dall'Alba, 1991; Entwistle & Walker, 2000; Trigwell & Prosser, 2004). Тако, на пример, поједини аутори (Samuelowicz & Bain, 1992) на основу анализе налаза добијених у другим студијама и анализе података прикупљених властитим истраживањима закључују да су димензије које се користе за разграничење концепција наставе често биполарне природе, што сугерише да су концепције наставе део континуума с два супротна „пола“, а не део хијерархијске структуре. Кембер (Kember, 1997), такође, закључује да се концепције наставе расподељују дуж континуума, при чему на једној страни фокус наставног процеса чини преношење информација, док су на другој страни у фокусу концептуалне промене. Другачије, неки аутори (Åkerlind, 2003; Degago & Kaino, 2015; Prosser et al., 1994) склонији су да говоре о хијерархијској природи односа између различитих концепција наставе. У овом случају концепције наставе сврставају се у хијерархију, од мање комплексних до сложенијих начина виђења наставе; свака сукцесивна концепција наставе сматра се комплекснијом од било које концепције која је смештена на нижем нивоу. Тако је, на пример, у литератури (Entwistle & Walker, 2000; Prosser et al., 1994) концепција наставе која се описује као „подстицање разумевања“ смештена је на вишем нивоу у хијерархији, при чему она може укључивати елементе концепције наставе описане као „преношење информација“, која се генерално посматрано означава као мање софистицирано виђење наставе. Сходно томе, сматра се да концепције наставе у чијем се средишту налази студент омогућавају квалитетније исходе учења (Åkerlind, 2003; Prosser & Trigwell, 1999). Изузетак од наведена два становишта чини Пратова (Pratt, 1992, 2002) категоризација концепција наставе које се не разврставају на континууму нити се хијерархијски организују. Уместо тога, пет концепција наставе схватају се као дистинктивне, али не и међусобно искључујуће категорије; сличне акције, намере, па чак и уверења могу се пронаћи у више ових концепција.

Међу ауторима који се баве концепцијама наставе постоје одређене разлике и у погледу дилеме да ли су концепције наставе стабилне кроз време. Тако се у литератури (Chan, 1994) истиче да су концепције наставе укоренење у наставничка епистемолошка и нормативна уверења о властитој улози и одговорности, те су као такве релативно стабилне у различитим наставним ситуацијама. У том оквиру, поједини аутори гледају на концепције наставе као на релативно стабилне конструкте (Kember, 1997; Pratt, 1992). Други аутори (Prosser et al., 1994; Samuelowicz & Bain, 1992) посматрају

пак концепције наставе као релационе конструкте који се развијају као одговор на одређени контекст или ситуацију, односно истичу да контекстуални фактори понекад изискују привремене промене наставничких уверења о настави (Singer, 1996).

Даље, Гау и Кембер (Gow & Kember, 1993) показују да се усвојене наставне методе, постављени задаци и одређени поступци оцењивања налазе под снажним утицајима оријентација у настави, то јест указују на то да концепције наставе остварују утицај на наставну праксу. У том смислу, у појединим истраживањима (Ho et al., 2001; Kember & Kwan, 2000; Pedrosa-de-Jesus & da Silva Lopes, 2011; Trigwell & Prosser, 1996a) утврђена је корелација између концепција наставе универзитетских наставника и приступа наставној пракси; наставници који наставу схватају као преношење знања чешће користе приступе усмерене на садржај, док наставници који наставу разумеју као подстицање концептуалних промена чешће примењују приступе који су усмерени на учење. Будући да је „намера“ као конституент приступа настави блиска синтагми „концепција наставе“ (Postareff et al., 2008), значајно је и да истраживања (Trigwell & Prosser, 1996b) показују конгруентност између намера и стратегија у приступима настави универзитетских наставника; стратегије усмерене на наставника повезане су с намерама преношења информација, док су стратегије усмерене на студента повезане с намерама подстицања концептуалних промена.

Приступи настави универзитетских наставника и њихове релације с концепцијама наставе

Када је реч о истраживањима приступа настави универзитетских наставника, значајан допринос дали су Просер и Тригвел (Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell & Prosser, 1996a; Trigwell & Prosser, 2020) који су идентификовали пет квалитативно различитих приступа настави који удружују стратегије које наставници усвајају и намере које стоје у основи тих стратегија. Пет приступа настави крећу се од оних који се односе на стратегије усмерене на наставника с намером преношења информација студенту до оних који укључују стратегије усмерене на студента с намером развијања и мењања његових концепција, као што је приказано у Табели 1.

Табела 1

Класификација приступа настави

Категорија	Опис
Приступ А	Стратегија усмерена на наставника с намером преношења информација студенту.
Приступ Б	Стратегија усмерена на наставника с намером да студент усвоји концепте из дисциплине.
Приступ В	Стратегија усмерена на интеракцију наставника и студента с намером да студент усвоји концепте из дисциплине.
Приступ Г	Стратегија усмерена на студента са циљем да студент развија властите концепције.
Приступ Д	Стратегија усмерена на студента са циљем мењања његових концепција.

Напомена. Извор (Trigwell & Prosser, 2004: 413).

У прва три приступа фокус је на наставнику, на ономе шта он сам ради. Први приступ (А) не подразумева активност студента – студент пасивно прима информације које му даје наставник. Други приступ (Б) претпоставља активност студента с фокусом на примању готових информација. Фокус наставника у трећем приступу (В) односи се на усвајање структурираних концепата где се од студента очекује активан ангажман у наставном процесу. Велика промена настаје у четвртном (Г) и петом (Д) приступу, где је фокус на ономе шта ради студент. У четвртном приступу активности студента усмерене су на конструисање нових знања, док је у петом приступу фокус на мењању концепција студента, то јест на реконструисању знања (Prosser, 2013). Значајно је да се наведени приступи суштински групишу у две основне категорије: приступе настави који су усмерени на наставника, с намером преношења информација (А, Б и В) и приступе настави који су усмерени на студента с намером довођења до концептуалних промена у знању студента (Г и Д), као што је представљено у Табели 2. У складу с тим, развијен је и инструмент за мерење приступа настави: *Уџитник приступа настави* (*Approaches to Teaching Inventory – ATI*), који укључује карактеристике приступа настави усмереног на наставника насупрот приступу настави усмереног на студента (Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 2005).

Табела 2

Димензије приступа настави – састављене и намере

Стратегија	Намера			
	Преношење информација	Усвајање концепата	Развијање концепција	Мењање концепција
Усмереност на наставника	А	Б		
Интеракција студент–наставник		В	Г	Д
Усмереност на студента				

Напомена. Извор (Trigwell & Prosser, 2020: 42).

Концептуално слично, други аутори (Kember & Kwan, 2000) разрадили су два широка приступа настави: приступ настави усмерен на садржај и приступ настави усмерен на учење. Први приступ карактерише фокус на наставни садржај, док други приступ одликује фокус на студента и процес учења. Наведени приступи одређени су компонентама мотивације и стратегије, односно једна димензија мотивације и пет димензија стратегије третиране су као компоненте приступа настави. Димензија мотивације дефинише дистинкцију између приступа настави у смислу да ли наставничку улогу обликују екстринзични или интринзични мотиватори. Пет димензија стратегијске компоненте упућује на дистинкцију између приступа настави у односу на то да ли је у наставном процесу фокус на преношењу наставних садржаја или на подстицању студента на конструисање знања; да ли је фокус наставника на групи студената у целини или на индивидуалним потребама студента; да ли се процена наставника заснива на честој примени тестова или се користе флексибилнији приступи процене; да ли се наставни процес прилагођава карактеристикама студента или не;

да ли наставник полази од властитог искуства како би помогао студенту да усвоји знања или уважава претходна искуства студента.

Уочљиво је да се у наведеним студијама користи различита терминологија за означавање два генерална приступа настави. Реч је о томе да се у појединим истраживањима користе синтагме „приступ усмерен на студента“ и „приступ усмерен на наставника“ (Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell & Prosser, 1996a; Trigwell & Prosser, 2020), док се у другим истраживањима (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2008) у синонимном значењу користе синтагме „приступ усмерен на учење“ и „приступ усмерен на садржај“.

Значајно је напоменути и да се, поред термина „приступи настави“, у литератури уочава и употреба термина „перспективе о настави“, при чему се перспективе дефинишу као међусобно повезани скупови уверења и намера који усмеравају и оправдавају активности наставника (Pratt, 1998). У том оквиру, перспективе о настави одређују оно што наставници раде и разлоге због којих властито деловање сматрају вредним и оправданим. На основу анализа систематских посматрања и интервјуа, Прат (Pratt, 1998) је идентификовао пет квалитативно различитих перспектива о настави које представљају и теоријску основу развоја инструмента *Инвентара перспектива о настави* (*Teaching Perspectives Inventory – TPI*). Тих пет перспектива о настави јесу: трансмисиона перспектива – усмереност наставника на предметни садржај и преношење информација; перспектива шегртовања – увођење студената у језик, вредности и обичаје заједнице праксе; развојна перспектива – усмереност на пружање подршке студентима у процесу развијања сложенијих когнитивних структура које су важне за разумевање садржаја; перспектива бриге о студентима – усмереност на проналажење равнотеже између бриге и постављања изазова; перспектива друштвене реформе – усмереност на друштвене проблеме (Pratt et al., 2001). Испитивања показују да наведене перспективе о настави нису међусобно искључиве; сличне акције, намере, па чак и уверења могу се пронаћи у више перспектива (Pratt, 2002). Будући да перспективе о настави обухватају различита уверења, намере и акције наставника, у литератури се истиче да су елементи укључени у перспективе о настави слични димензијама стратегија и намера које удружују приступи настави Тригвела и Просера (Kember, 1997).

Док је, на основу прегледа литературе, могуће говорити о дилемама у погледу тога да ли су концепције наставе засноване на хијерархијским односима, природа односа између различитих приступа настави може бити хијерархијска (Kember, 1997). Кембер (Kember, 1997) истиче да односи између темељних уверења о настави и приступа настави нису аутоматски; они наставници који наставу разумеју као подстицање концептуалних промена можда ће понекад бити у ситуацији да примењују приступ који није уско повезан с њиховим уверењима. Истраживачки налази (Kember, 1997; Trigwell & Prosser, 1996a) упућују на то да наставници који сматрају да је настава процес преношења информација усвајају приступ који је усмерен на наставни садржај и властите вештине предавања. С друге стране, они наставници који верују да се настава тиче концептуалних промена у знању студената примењују приступ који је фокусиран на студента, при чему повремено издвајају део часа

за преношење информација. Такви налази пак не указују да је код тих наставника дошло до промене уверења о настави, већ пре да предавања посматрају као део настојања да се студенти подстакну на учење. Тригвел и Просер (Trigwell & Prosser, 1996а) наглашавају да, с обзиром на то да је прихваћен приступ настави повезан с концепцијом наставе, постоји мала вероватноћа да ће наставник користити онај приступ настави који надилази ниво софистицираности усвојене концепције. Значајно је и да резултати студије у којој су испитиване релације између два приступа настави имплицирају да постоје карактеристике које су специфичне искључиво за приступ који је фокусиран на учење, као и оне специфичне за приступ фокусиран на садржај (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). С друге стране, резултати добијени у истој студији показују да у оквиру приступа усмереним на садржај недостају неке компоненте које су типичне за приступ усмерен на учење. Резултати других истраживања (Coffey & Gibbs, 2002) потврђују да наставници који су усвојили приступ усмерен на студента користе шири репертоар наставних метода од наставника који су прихватили приступ усмерен на наставника.

Иако је утврђено да постоји повезаност између усвојеног приступа настави и концепција наставе, потребно је нагласити да истраживања (Prosser & Trigwell, 1999) показују да универзитетски наставници могу да свој приступ настави прилагођавају и мењају у зависности од перцепција окружења у којем се настава одвија (перцепција оптерећености у раду у настави, величина групе, карактеристике студената, контрола над наставним процесом). Реч је о томе да исти наставник понекад може користити приступ усмерен на наставника, а понекад приступ усмерен на студента, зависно од његове перцепције ситуације у којој се налази. Такође, налази истраживања упућују на то да приступи настави универзитетских наставника могу да варирају у зависности од одређених контекстуалних варијабли – величина групе, ниво студија, дисциплина (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Lueddeke, 2003; Päßler-Kuppinger & Jucks, 2017), као и од одлика наставника – пол, године радног искуства у настави (Lueddeke, 2003; Nevgi et al., 2004). Међутим, резултати истраживања Стеса и сарадника (Stes et al., 2008) не указују на значајну повезаност приступа настави усмереног на студента с контекстуалним факторима – величина групе, ниво студија и дисциплина, ни с карактеристикама наставника – пол, старост, године радног искуства у настави. У литератури се указује на могућност да је неукључивање других варијабли које описују шири наставни контекст (на пример, наставничка перцепција оптерећености у раду у настави, перцепција студентских способности, мотивисаност или обавеза студената да учествују на настави) допринело томе да резултати истраживања Стеса и сарадника нису у потпуности очекивани (Miočić et al., 2021; Stes et al., 2008). Такође, резултати истраживања Стеса и сарадника индикују и да начин на који наставници доживљавају или перципирају контекст наставе може бити значајнији од самог контекста (Prosser, 2013).

Даље, када је реч о релацијама између концепција наставе универзитетских наставника и њихових приступа настави, значајно је рећи да поједина истраживања показују да се софистицираније концепције наставе могу комбиновати с мање софистицираним приступима настави (Trigwell & Prosser, 1996а), односно да елементи

„трансмисије“ приступа усмереног на наставника могу бити укључени у приступ усмерен на студента (Trigwell et al., 2005). У том оквиру, у литератури се користе термини дисонанца/консонанца који описују релације између квалитетно различитих концепција/намера и стратегија приступа настави: приступа настави усмереног на садржај/наставника и приступа настави усмереног на учење/студента (Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014; Uiboleht et al., 2016). Дисонанца се, у овом случају, односи на нетипичне комбинације концепција/намера и стратегија, које на теоријском нивоу нису кохерентне: концепције и стратегије приступа настави усмереног на учење, у комбинацији с концепцијама и стратегијама приступа настави усмереног на садржај. Није без значаја податак да досадашња истраживања показују да око половине универзитетских наставника на различите начине комбинује концепције/намере и стратегије оба приступа настави (Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014). Појава дисонанце може потенцијално бити повезана с различитим узроцима: док с једне стране шири наставни контекст и дисциплинарна посебност могу усмеравати наставнике на усвајање некохерентних комбинација концепција/намера и стратегија, с друге стране дисонанца се може јавити услед похађања програма педагошког оспособљавања наставника који усмеравају развојни процес према приступу усмереног на учење (Postareff et al., 2008; Uiboleht et al., 2016).

У том оквиру, важно је истаћи да поједина истраживања (Trigwell & Prosser, 1996а) показују да је усвајање софистициранијих приступа настави могуће само уколико се најпре приступи променама концепција наставе. Слично, друга истраживања (Ho et al., 2001; Kember & Kwan, 2000; Norton et al., 2005) показују да је развијање наставничких концепција наставе предуслов унапређивања наставне праксе; промене у наставном раду могу се догодити само ако се постигну промене концепција наставе. Сходно томе, уколико наставник жели да промени своје активности унутар учионице, он најпре мора да преиспита властите концепције наставе (Trigwell & Prosser, 1996а). При томе, Тригвел и Просер (Trigwell & Prosser, 1996b) констатују да није вероватно да ће традиционални програми оспособљавања за рад у настави, усредсређени искључиво на наставничке стратегије, бити успешни уколико се пажња не усмери на намере повезане с усвојеним стратегијама. Уз то, новија истраживања показују да разумевање предметног садржаја има централну улогу у преференцијама наставника према усвајању приступа усмереног на садржај или приступа усмереног на учење и отуда сугеришу да би промене у разумевању предметног садржаја требало да представљају први корак у процесу развијања концепција наставе универзитетских наставника (Mladenović et al., 2022). Ови увиди у складу су и с ранијим истраживањима (Prosser et al., 2008) која су показала да постоји повезаност између тога како наставник разуме предметни садржај и његовог приступа настави.

Закључна разматрања

У склопу разматрања могућности унапређивања квалитета високошколске наставе, од деведесетих година 20. века па до данас, у литератури се интензивно проучавају концепције наставе универзитетских наставника и њихови приступи

настави. Концепције наставе универзитетских наставника (оно што верују о настави) и њихови приступи настави (оно што раде) чине окосницу многих истраживачких студија у области високог образовања, посебно с обзиром на то да истраживачки налази у литератури (Kember & Gow, 1994; Trigwell & Prosser, 2020; Trigwell et al., 1999; Uiboleht et al., 2018) упућују на чињеницу да опредељеност наставника и његов приступ настави могу имати значајне импликације на начине на које студенти приступају учењу.

Иако се може говорити о одређеним варијацијама у погледу класификација концепција наставе, налази у литератури сугеришу постојање две генералне категорије концепција: концепције наставе усмерене на *садржај / оријентисане на наставника* и концепције наставе усмерене на *учење/оријентисане на студента* (Kember, 1997). Када су у питању истраживања о приступима настави, утврђено је да се намере универзитетских наставника крећу у распону од намере да се студентима пренесу информације до намере да се помогне студентима у развоју и мењању дотадашњих концепција (Trigwell et al., 1994). Сходно томе, у литератури су идентификована и најчешће истраживана два приступа настави: приступ настави усмерен на наставника/садржај и приступ настави усмерен на студента/учење. При томе, поједини аутори примећују да иако се концепције наставе и приступи настави могу разликовати на теоријском нивоу, оба конструкта поседују преклапајуће и снажно повезане карактеристике (Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Postareff et al., 2008).

Будући да истраживачки налази сугеришу да постоји корелација између концепција наставе и приступа настави, у литератури се указује на то да концепције наставе представљају основу за наставну праксу (Gow & Kember, 1993; Ho et al., 2001; Trigwell & Prosser, 1996a). У том смислу, универзитетски наставници који су усвојили одређену концепцију наставе нагињу специфичним намерама које воде ка кореспондирајућим стратегијама: стратегије усмерене на студента повезане су с намерама мењања концепција студената, док су стратегије усмерене на наставника повезане с намерама преношења информација (Trigwell & Prosser, 1996a, 1996b). Приступ настави, међутим, као начин на који се уверења наставника примењују у наставној пракси може да се посматра као двозначан појам. С једне стране, уколико је наставни контекст одговарајући, наставнички приступ настави биће највероватније усклађен с његовим уверењима о настави. С друге стране, у одређеним случајевима може доћи до дискрепанције између наставничке концепције наставе и његовог приступа настави: услед утицаја контекстуалних фактора (на пример, дизајна курикулума, културе институције) приступ настави универзитетског наставника може бити више повезан с наставничком перцепцијом ситуације у којој се налази него с његовом концепцијом наставе (Kember & Kwan, 2000; Prosser & Trigwell, 1997).

Важно је рећи и да се у прегледима и метаанализама истраживачких налаза везаних за процену ефеката формалних програма педагошког оспособљавања универзитетских наставника наводи да се у резултатима досадашњих истраживања идентификују утицаји различитог обима: од промена у самопоуздању, ставовима, знању, концепцијама и пракси наставника па до усвајања приступа усмереног

на студента и промена у приступима учењу код студената, иако постоје и опсежна истраживања у којима се пријављују мали позитивни али готово занемарљиви ефекти тих програма (Ilie et al., 2020; Stewart, 2014). Поред фактора који се тичу парадигматских оријентација и одлука методолошке природе, као и временских размака у којима су се мерили ефекти програма (Миоџић et al., 2021), резултати истраживања о концепцијама и приступима настави универзитетских наставника једним делом тумаче неједнозначне налазе о утицају програма професионалног развоја универзитетских наставника за рад у настави. Будући да концепције наставе имају одређени утицај на усвојени приступ настави, искључива усредсређеност програма педагошког оспособљавања на наставничке приступе настави, без одговарајуће промене у њиховим уверењима, може се негативно одразити на иницијативе професионалног развоја универзитетских наставника за рад у настави (Kember, 1997). У том оквиру, истраживачки налази наглашавају важност доприноса програма педагошког оспособљавања универзитетских наставника повећању свести о темељним питањима наставе (Postareff et al., 2008). Студије су потврдиле да ти програми могу да имају утицај на промене концепција наставе универзитетских наставника (Ginns et al., 2008; Ho et al., 2001), као и да могу пружити увећане могућности за усвајање приступа усмереног на студента/учење (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007; Potter et al., 2015; Stes et al., 2010).

У литератури се пак констатује да се концепције наставе, као релативно стабилни конструкти, мењају споро (Gibbs & Coffey, 2004; Kember, 1997; Postareff et al., 2007). Реч је о томе да концепције наставе универзитетских наставника произлазе из сложеног садејства више фактора: дугогодишњег искуства које су универзитетски наставници стекли из школе као ученици, искуства рада као наставника, личних карактеристика, етоса департмана/институције, дисциплинарне културе (Chan, 1994; Dall'Alba, 1991; Fox, 1983; Kember, 1997; Kemp, 2013). Отуда се, у склопу разматрања подстицања прихватања нових приступа настави, истиче да лична разумевања наставе универзитетских наставника могу да делују ограничавајуће; дубљи увиди у уверења о настави универзитетских наставника кључни су за развијање програма педагошког оспособљавања, као и за промовисање промена у високошколској настави (Åkerlind, 2007; Kemp, 2013). Разумевање уверења о настави и изналажење одговарајућих начина подстицања универзитетских наставника на њихово освешћивање и самопреиспитивање суштински је важно, јер се тиме ствара основа за усвајање научно заснованих концепција о настави и уношење адекватних промена у наставну праксу како би се на бољи начин подржало учење студената.

Литература

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122242>
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03075070601099416>
- Chan, C. H. (1994). *Operationalization and prediction of conceptions of teaching in adult education* (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia. <https://doi.org/10.14288/1.0055533>
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390. <https://doi.org/10.1080/0260293022000001382>
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In B. Ross (Ed.), *Teaching for effective learning. Research and development in higher education, Vol. 13.* (pp. 293-297). Higher Education Research and Development Society of Australia (HERDSA).
- Degago, A. T., & Kaino, L. M. (2015). Towards student-centred conceptions of teaching: The case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020779>
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/BF00162204>
- Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28(5-6), 335-361. <https://doi.org/10.1023/A:1026579005505>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Higher Education Area (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/03075078312331379014>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a graduate certificate in higher education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13601440802242382>
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.

- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education, 42*(2), 143-169. <https://doi.org/10.1023/A:101754621680>
- Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. M., & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review, 30*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100331>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education, 25*(5), 595-614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education, 65*(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/00221546.1994.11778474>
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*(5/6), 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kemp, J. S. (2013). Exploring the use of learner-focused teaching approaches in different academic disciplines. *Journal of Further and Higher Education, 37*(6), 804-818. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.684041>
- Kemp, S. (2008). Teachers' meanings: Transcending the cultural context. *Journal of Further and Higher Education, 32*(3), 251-262. <https://doi.org/10.1080/03098770802220439>
- Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching, 12*(6), 693-713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31*(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education, 28*(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Martin, E., & Lueckenhausen, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education, 49*(3), 389-412. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6782-x>
- Mcalpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education, 51*(1), 125-155. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6381-x>
- Miočić, I., Ledić, J., & Brajdić Vuković, M. (2021). *Pozitivan odnos prema nastavi u visokom obrazovanju*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Mladenovici, V., Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., & Iancu, D. E. (2022). Approaches to teaching in higher education: The perspective of network analysis using the Revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education, 84*(2), 255-277. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00766-9>
- Nevgi, A., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2004). The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. In K. Lonka, S. Lindblom-Ylänne, J. Nordquist, M. Segers, & S. Pulkkinen (Eds.), *SIG Higher Education*

- Conference* (pp. 1-16). Karolinska Institutet Dept of Learning, Informatics Management and Ethics Centre for Cognition, Understanding and Learning Earli SIG Higher Education IKIT - The Institute for Knowledge Innovation and Technology https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/29807776/Nevgi_etal_boat_18_210604.pdf
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Päuler-Kuppinger, L., & Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787417693507>
- Pedrosa-de-Jesus, M. H., & da Silva Lopes, B. (2011). The relationship between teaching and learning conceptions, preferred teaching approaches and questioning practices. *Research Papers in Education*, 26(2), 223-243. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561980>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/03075070701794809>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Potter, M. K., Kustra, E., Ackerson, T., & Prada, L. (2015). *The effects of long-term systematic educational development on the beliefs and attitudes of university teachers*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34(1), 23-44. <https://doi.org/10.1023/A:1003046127941>
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Pratt, D. D., Collins, J. B., & Jarvis-Selinger, S. (2001). *Development and use of the Teaching Perspectives Inventory*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Seattle.
- Prosser, M. (2013). Quality teaching quality learning. In D. Salter (Ed.), *Cases on quality teaching practices in higher education* (pp. 26-37). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-3661-3.ch002>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 25-35. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Open University Press.

- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36(3), 3-16. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9019-4>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 24(1), 93-111.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Singer, E. R. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37(6), 659-679. <https://doi.org/10.1007/BF01792951>
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644-658. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729032>
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>
- Stes, A., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9053-9>
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education, 21*(7), 854-869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research, 21*(3), 321-347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>

Примљено: 08. 05. 2023.

Коригована верзија примљена: 20. 06. 2023.

Прихваћено за штампу: 13. 10. 2023.

Против образовне хијерархије: путуј, поучи, покори

Александар Остојић¹

Економски факултет у Суботици, Универзитет у Новом Саду, Србија

Предраг Крстић

Институт за филозофију и друштвену теорију, Универзитет у Београду, Србија

Игуман Сања

Институт за филозофију и друштвену теорију, Универзитет у Београду, Србија

Апстракт *Ослоњени пре свега на анализе и сујестивије Рансијера и Леви-Строса, аутори рада настоје да изложе кришнику хијерархијски вреднованих оријентира путовања и образовања. Први део рада посвећен је западним пушницима и њиховом „цивилизаторском“ односу према другим, дошад неизнатим, пределима и народима. Другим делом рада уситановљава се аналоини образац и када је реч о односу који се уситановљава у образовном процесу, у којем иакође ново и неизнатно ваља савладаши, освојиши и покориши неуитним знањем. У закључку се суитрише моућности деконструкције предефинисане пореиша цивилизације и/или знања, не би ли се најавила моућности афирмисања разлике, без доминације и учења, без једнозначне објашњења; моућности која би можда мола да се оситвари с одситуањем од илузије о универзалној меродавности Знања и његовој поседника.*

Кључне речи: образовање, путовање, хијерархија, знање, објашњење.

Увод

Можда је свако путовање образовно путовање: у сваком се, хтели – не хтели, с нечим новим сусреће и нешто ново се може научити. И можда је свако образовање својеврсно путовање: од незнања до знања или „од незналачке извесности до интелигентне конфузије“ (Felder & Brent, 2004: 270). Али мимо ове тривијалне или метафоричке заменичности, постоји једно заједничко својство – или боље, држање – које повезује путовање и образовање, макар онако како га схвата култура којој припадамо: оба су искушења и искушавања, оба су испитивања (ислеђивања) и оба подразумевају хијерархију. На њеном врху је знање и онај који зна, и утолико виши уколико више зна, а на дну је оно супротно, у подједнакој сразмери.

¹ aleksandar.ostojic@ef.uns.ac.rs

У оба случаја се иде нечем непознатом или још-не-познатом које се упознаје. И у оба случаја приступ тој фигури другости, на месту „нестабилности“ где се сусреће „периферни“ Други, по правилу је конкистадорски: протеривање или подвођење под стабилно и одвећ познато језгро увек истог властитог центра (Lotman, 2005). Једном је то „дивљак“, а други пут „незналица“ – заправо саобразне слике које легитимизу онај, по бинарној опозицији супротстављени, лик цивилизатора-зналца, носиоца надмоћне рационалности који прониче и (р)оказује првог. С таквим саморазумевањем (Taylor, 2013) и с таквим мисионарским овлашћењем западни путник је путовао или походио, сазнавао или освајао нове територије и нове „душе“.

Када је о образовној димензији реч, просветни погон одашиље „незналицу“, еквивалент, а пречесто и друго име за „дивљака“, на пут – који је искусни учитељ већ прешао. Руковођени његовим познавањем циљаног одредишта и „објашњењима“ која приводе њему, они, од њега други, доспеће тамо где је он, сместити се унутар поретка у који је и он смештен и чији је агент, и коначно постати део историје „истог“ (Fuko, 1971: 68). Притом се подразумева да је свака непознаница, свака различитост за вођу образовно-истраживачког пута само привремена и да ће је потчинити поредак који свему и свима суверено диктира слику света и смисла обитавања у њему.

Поглед путника

Цветан Тодоров (Tzvetan Todorov) истрајни критичар западне и сваке етноцентричне гордости и сваког хијерархизовања култура, на основу емпиријске анализе књижевних сведочанстава понудио је „портрете типова путника“, непретенциозно признајући да списак који броји чак десет различитих врста путника није ни исцрпан, ни методски узоран, нити такав да једна врста путовања у једном тренутку искључује предузимање других у другом (Todorov, 2008). Али какав-такав принцип деобе који одговара његовим интересовањима – капацитет путника за ново, његов „однос према блискости и сапостојању“ (Todorov, 1994: 328) – инструктиван је и за тему овог чланка.

Први лик у овој подели је „асимилатор“: „Асимилатор је онај који би хтео да измени друге како би они личили на њега“; он верује у јединство људског рода, али туђе одлике тумачи као недостатке у односу на властити идеал. Асимилатор се тако испоставља као заступник универзалног хијерархијског поретка, унутар којег се његова култура налази на врху. Његова, некада узорна слика – слика је хришћанског мисионара „који хоће друге да преобрати у своју веру“ (неретко и мачем). Такав конкретан облик религијског месијанизма можда данас и јесте редак, али Тодоров с правом учача његове нове, у савремености заступљеније облике – на локалном нивоу као талас асимилације оних мање моћних или мање заступљених, а на светском као нови колонијализам који „извози револуције“ (Todorov, 1994: 328-329).

Следећи путник је „асимиловани“. Најчешћи његов вид је имигрант: „онај који обавља путовање само у одласку“. Насупрот „асимилатору“ који иде другима да би их уподобио себи, асимиловани би да постане као други код којих одлази: да их до краја упозна, живи међу њима и да га прихвате као свог. Он није гастарбајтер који је негде другде на одређено време, ниуколико се не одричући своје културе, већ онај који би да се поистовети с другима, да постане „као они“, да буде асимилован – па и по

цену (или је то можда већ унапред одиграни предуслов) прихватања етноцентричког изопачења локалног стереотипа (Todorov, 1994: 331-332).

У отпору да се плати таква цена наступа „егзот“. Он је „странац“ који не прихвата туђе навике, туђе конвенције које туђини сматрају природним; он их уочава али им се не потчињава; он непрестано пореди поступке других земаља са нормама своје земље; он тако уочава мане других којих они који су их натурализовали нису свесни. Његова невоља је што, уколико би да остане такав, непрестано мора да живи у крхкој равнотежи и да помно прати промене на осетљивој ваги на којој обитава: „између изненађености и присности, дистанцирања и идентификације“. Уколико не познаје довољно друге, егзот их не разуме, а уколико их предобро познаје, више их не види оним привилегованим оком „споља“ (Todorov, 1994: 332).

„Изгнаник“ је пак сличан егзоту утолико што избегава асимилацију, а имигранту утолико што настањује земљу која није његова. Од егзота га, опет, разликује незаинтересованост за народ у чијој средини живи. Напротив: „То је човек који свој живот у иностранству тумачи као доживљај неприпадања средини и који ту средину управо због тога воли. Изгнаника интересује његов живот, па чак и његов властити народ; али он је схватио да је управо по тај интерес боље да живи у иностранству, тамо где не ‘припада’; он више није привремено, већ дефинитивно странац.“ (Todorov, 1994: 332). Декарт (René Descartes) у Холандији, Волтер (Voltaire) у Швајцарској, Џојс (James Joyce) и Бекет (Samuel Beckett), Гарсија Маркес (Gabriel García Márquez) и Гинтер Грас (Günter Grass) у Паризу, а међу њима и другима можда и сам Цветан Тодоров, свима њима тек странствовање, изабрано, омогућава удобно стварање „националних“ остварења. Они су срећни због живота у туђини – управо зато што то њихово хитично изгнаништво не само да одбија чвршће везе са другима међу којима живе, него се већ унапред осујећује за „откриће других“ (Todorov, 1994: 333).

Последњи од пет типова путника који се у овом прилогу издвајају, а уз асимилатора можда и најупечатљивији, јесте „алегориста“, који на други начин искоришћава друге. Он говори о страном народу, али с мало или нимало бриге за њега, већ не би ли оборужан његовим искуством расправљао о проблемима властите културе. Од Монтеѕкјеових (Montesquieu) *Персијских њисама* и Дидроовог (Denis Diderot) *Догашка Буенвилловом љушовању*, измаштаних путописа који се и данас читају као пионирске, духовите и поучне пацке умишљању Европљана да су нормe њихове културе уопште оправдане или пожељне, а нарочито да се могу сматрати меродавним за друге (Montesquieu, 2004; Stanley, 2009), па све до опчињеног пројектовања наде из средине двадесетог века у Трећи свет, понавља се фигура „примитивистичког алегоризма“: други се заправо не посматрају, или посматрање не служи да би се истински спознао Други, већ да би слика другог служила као искривљено огледало, чиме се „изокрећу“ уочене особености сопствене земље или друштва коме се недвосмислено и једино и даље припада (Todorov, 1994: 333-334).

Савест путника

Друго и други су хронични проблем у свим формама колонијалног дискурса, као и дискурса који би да одступи од њега. Када је о првом реч, путописи су одиграли можда пресудну улогу и, у сваком случају, (п)остали сведочанство империјализма

евроцентричког знања и сазнавања. У деветнаестом веку они су се развијали упоредо с пројектима природне историје, а њиховом формализацијом „постигнуто је стварање мреже колонијалних и метрополитских простора“ (Gregory, 1998: 82). Нема никакве сумње да је посредни била, фукоовски речено, производња знања, чије су тврдње зависиле од рада „на терену“.

Сами новооткривени, новоупознати или новоосвојени простори су изнова дефинисани или редефинисани: „широко отворени простори природе“ којима се ходило у откривању новог света били су, међутим, неодвојиви од производње затворених простора као што су ботаничке баште, музеји или зоолошки вртови. Кроћење и припитомљавање непознатог морало је да сачека систематски одређену, што ће рећи прецизно омеђену, и са сигурношћу презентовану форму знања, заокруженог, безбедног и поузданог знања. Оно није непосредно произлазило из искуства преласка и упознавања терена, већ тек из накнадне перспективе удаљеног посматрача, којем је омогућен панорамски поглед на природу, на нови, другачији или дивљи свет, који се могао конструисати као затворен простор, резерват или егзотични исечак различитог, и постати доступан за приказивање европској јавности (Outram, 1996).

Али ни историја другачијег, антиколонијалног (путо)писања није занемарљива. Најкасније од романтичара (Molnar i Molnar, 2013: 363-364), па преко Фојербиха (Foerbach, 1956), све до савременог анархопримитивизма (видети, на пример, Zerzan, 2005), нижу се указивања на криво скретање западне технонаучне рационалности и њених политичких продужетака, на неопходност другачијег мишљења. Вилијам Вордсворт (Wordsworth, 1974) и Колриџ (Coleridge, 2004) се отискују у спекулације о томе „како сељаци мисле“, отварајући век и по раније савремену дебату о (не)могућности „примитивне“ или „дивље“ мисли (Levi-Stros, 1978; Lévy-Bruhl, 1954; Lévy-Bruhl, 1966; McLane, 2000: 46–50; Sahlins, 1995). На то питање Вордсворт, попут касније Леви-Строса (Claude Lévy-Strauss), имплицитно одговара афирмативно (Wordsworth, 1974: 125; упоредити Levi-Stros, 1978: 318; Levi-Stros, 2009: 19–20). Колриџ, баш као и Сартр (Jean-Paul Sartre) век и по после њега (Vattimo, 2012), у најбољем случају нуди једно условно „да“: сељаци мисле, али не као бољи део друштва – свакако не као свештеници, филозофи и књижевници, којима је суђено да обезбеде „најбоље делове језика“ за поезију (Coleridge, 2004).

После романтичара, и савремени културни релативизам устаје против просветитељске промоције *хијерархијски сџруктурираној њојма „цивилизације“*, који је послужио да се у свести Запада сопствени положај види као модел, властите навике као универзалне способности, сопствене вредности као апсолутни критеријум суђења, а западњаци сами као газдујући поседници свеколике природе (Schulze, 2008). С теоријском припремом, с епистемолошком логистиком криптонормативних, дискриминаторских, „линеарно-прогресивистичких“ појмова, могла је да почне и стварна колонизација свега различитог, свега што одступа и што се смешта на нижи ранг развоја (Lévy-Strauss, 1989: 161, 310–311, 316–317).

Од те спекулативне неукости, испоставља се, лечи етнологија, увидом да та неукост није ништа друго до „слепо одбијање онога што није наше“, да варварство није опозит цивилизацији, него је, скупа с цивилизацијом, смишљени конструкт, као и да целу конструкцију ваља демонтирати информишући оне који друге крсте варварима да је варварин пре свега човек који верује у варварство (Lévi-Strauss, 1988: 303). Данас

је важно, напротив, не уништити, сачувати, заштитити „тужне тропе“, и шире: заинтересовати се за „анализу и тумачење разлика“ међу друштвима (упоредити Levi-Stros, 1978: 313–315; Lévy-Strauss, 1988: 299–306; Levi-Stros, 1999: 292). Те разлике су данас угрожене, стара се да укаже Леви-Строс, а не јединство врсте које савремена средства саобраћаја и масовни медији ионако чине готово неизбежним. И он са зебњом замишља „време кад ће на планети постојати само једна култура и цивилизација“ (Levi-Stros, 2009: 23).

Зла савест Окцидента, дакле, проговорила је у двадесетом веку различитим гласовима, али њихова друштвена димензија понављаће стару тезу, само изричите и убојите: сва друштва морају бити третирана као подједнако вредна, али не и једнака, већ напротив, управо различита и неупоредива. Сваки другачији приступ је пут у наивну али распрострањену бесмислицу претпостављања супериорности једног од њих, или у мање наивно занемаривање разлика за вољу неуверљивог братства свих људи (Levi-Stros, 1999: 302; Lévy-Strauss, 1988: 302–304).

Делимична подршка настојањима Леви-Строса да ублажи ране западне сазнајне и географске конквисте, придоћи ће касније с (не)очекиване стране. У предавању „О хуманистичким наукама и филозофској дисциплини“, подједнако као некада Леви-Строс обраћајући се Унеску, Жак Дерида (Jacques Derrida) проналази имплицитну филозофију у текстовима међународних установа које се заснивају на идејама људских права и међународног права. Читање Кантове „Идеје опште историје“ (Kant, 1968) је притом прилика да се детектује телеолошка претпоставка Европе као циља универзалне историје који прожима модерну до дубоко у савремене дискурсе. Међународне установе се суочавају с истим проблемом евроцентризма, а Дерида је овде понајвише стало до оног космополитског „права на филозофију“ које би сада ваљало мислити мимо њеног „грчко-европског порекла и сећања“, као и мимо пуког супротстављања њему (Derrida, 1994: 14).

Филозофија излаз из дуговеке и заморне алтернативе евроцентризма и противевроцентризма, према Дерида, а за разлику надаље од Леви-Строса, изгледа не само да може пронаћи него га и властитим савременим статусом нуди. Будући да „више није одређена програмом, изворним језиком или говором“, будући да су већ и њени корени сумњиви, „бастардни, хибридни, калемљени, мултилинеарни и полиглотски“, тако схваћена, она већ (по)стоји с оне стране „колонијалне или неоколонијалне дијалектике присвајања и отуђивања“ и представља „ако постоји таква ствар, тај други пут“ (Derrida, 1994: 15)

Деридин приговор Леви-Стросу, али и Русоу (Jean-Jacques Rousseau), Вордсворту, Колриџу и читавај традицији природњачко-примитивистичке коректуре цивилизације, Тодоров би рекао „алегористима“, састоји се у увиду да таква настојања да се спере кривица западне културе морају да окончају у некритичкој фетишизацији другог пола, у умишљањима некакве безазлене природе Другог, испуњене непатвореном лепотом и добротом. Ако се одмакне од тог кривог или наопаког огледала западног противетноцентризма (Dos, 2019: 47-48), међутим, разоткриће се да је директно предавање наводно необешчашћеној природи подједнако телеолошки и есхатолошки инфичирано као и освајачко нахрупљивање у њу: у оба случаја сања се „сан о пуном и непосредном присуству које затвара повијест“ (Derrida, 1976: 154).

Поглед ученог

Учење увек уводи у неки поредак, било да је реч о поретку знања, друштва или „цивилизације“, при чему су они пречесто увезани. Поредак знања можда чак увек претходи осталим хијерархизацијама, објашњава их, оправдава и/или озакоњује. Међутим ако послушамо Рансијера (Jacques Rancière), учење, као и објашњавање, није или не би требало да буде ништа друго него *обећање разумевања*, разумевања које накнадно долази, али за које не постоји никакав гарант да је коначно, а самим тим ни једино легитимно или исправно. Свако разумевање или објашњење које себе узима за коначно није ништа друго него симулација: симулација поретка. Учење, да би уопште било учење, мора моћи да промаши, да *не испуни обећање* – то је ризик који допушта учењу да се одвија. У супротном, учење би се претворило у фактички исказ, у репродукцију и репетицију једних истих чињеница, што би значило да се ништа *ново* никада не би догодило, ништа ново се не би никада (на)учило. А уколико не би било могућности другачијег одговора, образовање би престало да буде образовање и постало економија или – можда пре, речима Дерида – технологија:

Када је путања јасна и дата, када одређено знање унапред отвара пут, одлука је већ донета, подједнако би се могло рећи да нема одлуке која би се тек донела; неодговорно, а чисте савести, једноставно се примењује или имплементира програм. [...] То од делања чини једноставну примену знања или вештина. То од етике и политике чини технологију. (Derrida, 1992: 41, 45)

Образовање које није и неизвесно лутање не може да избегне удес да је, изнад свега и пре свих еманципаторских стремљења, *контрола, хијерархизација и усвојивање* или *очување одређеног доминантног* поретка. Свако образовање које претпоставља одредиште настоји да *исчини*. Рансијер није сам у овом закључку. Фуко (Foucault, 1983) ће пре њега детектовати разгранату мрежу хијерархија у академском погону: факултети, као и све друге институције, прожети су односима моћи, настојањима да се – увек зарад контроле, зарад прибављања аутономије за себе и потчињавања других – наметне једна истина, један дискурс, једно знање или једноставно интерес једне групе. Али њих, увек истовремено, прожима и реакција, отпор таквим настојањима, нека против-моћ која онда употпуњава нестабилну композицију високошколске установе (Foucault, 1983).

Ни на нижим нивоима организованог масовног образовања ствар не стоји боље. Не само уцене оцена и испита, него већ сама „организација простора“ у основним школама класификује ученике и „функционише као механизам погодан за учење, али и за надзор, хијерархизацију, награђивање“ (Fuko, 1997: 196). На том трагу и усредсређенији на пренос знања, и Делез (Gilles Deleuze) ће приметити:

Говор није начињен да му се верује, већ да му се потчини. Када учитељица објашњава деци неку рачунску операцију, или када их поучава синтакси, она им не даје информације у правом смислу речи, већ им саопштава заповести, преноси им пароле, наводи их да производе тачне исказе, „праве“ идеје које су нужно усклађене с доминантним значењем. (Deleuze i Parne, 2009: 34)

Клод Леви-Строс (Claude Lévi-Strauss) путује у џунгле Амазона, у племе *Намбиквара*, које не поседује писани језик, нити се користи цртежима, изузев неколико тачака или кривуља које понекад, ретко, исцртају штапом на земљи (Levi-Stros, 1999: 234). Намбикварама су дати папири и оловке без намере да се одмах „подуче“ *вештини* писања. Испрва, нико се неће латити оловака и папира, али већ након пар дана, сви у селу покушаваће да пишу, тачније да имитирају покрете које су видели да Леви-Строс прави. Пошто овим „учењем по моделу“ Намбикваре не могу научити заиста да пишу, већ само да „имитирају писање“, Леви-Строс одржава прву праву лекцију писања, својеврсни наговор на писање, указивањем на важност писмености, с нескривеном аргументацијом или мотивацијом да од неписмених домородаца ваља начинити грађане. „Свако се мора оспособити да чита, тако да власт (с правом) може да каже: Непознавање закона није оправдање“ (Levi-Stros, 1999: 238).

Ово учење-путовање са предвидивим завршетком, једно међу многима, прекида, међутим, један неочекивани *гоџај*. Поглавица племена окупља племе, тражи од Леви-Строса таблу за писање и, након што направи неколико кривудавих линија опонашајући писање, даје Леви-Стросу таблу да *јрочиша*. Представи ни ту није крај: убрзо затим поглавица узима Леви-Стросове списе и почиње да их *објашњава* остатку племена, „пишући“ након тога свој „одговор“ (Levi-Stros, 1999: 234-235). Сувишно је рећи да је посредни *симулација разумевања*: поглавица се прави да разуме шта Леви-Строс пише, исто као што се *јрави* да његове криве линије поседују смисао који би Леви-Стросу требало да буде транспарентан. Да ствар буде упечатљивија, „наводни смисао“ који поглавица интерпретира члановима свог племена тицао се *робне размене* између племена и „белог човека“ (Леви-Строса) – дакле *симулација разумевања* и *објашњавања* за свој предмет имала је *економију*, несумњиво зато што ће робна размена бити доживљена као нешто што ће непосредно утицати на живот племена.

Наум ове представе био је пре свега да задиви, да остатак племена додатно подреди поглавици. Рансијеровски формулишући, користећи *јисани језик*, симулирајући *разумевање*, те служећи се *објашњењем*, поглавица заправо користи *образовни дискурс* да потврди и оправда своју хијерархијску позицију. Он је неко ко за разлику од других „брже учи“ и „боље разумева“, па је стога и оправдано да му се други потчињавају. И тако је први сусрет „невиног“ племена Намбикваре са писаним језиком афирмисао његову потчињавалачку функцију. Леви-Строс то још оштрије експлицира:

Ако је моја претпоставка тачна, треба признати да је основна функција писане комуникације олакшавање поробљавања. Употреба писма за безинтересне циљеве, за постизање интелектуалних и естетских задовољстава секундарни је резултат, чак и ако претпоставимо да се она најчешће не своди на средство подупирања, оправдавања или прикривања његове основне употребе... Тако се борба против неписмености стапа са већом контролом власти над њеним грађанима. (Levi-Stros, 1999: 237-238)

Чини се да је овакав закључак супротан општем уверењу да се треба образовати (стећи знање, научити читати и тако даље) како би се избегла подређеност, манипулација или контрола оних на позицијама моћи. Премда испрва тако може деловати, тешко да је реч о супротности. Једносмерна хијерархија образовања о којој говори Рансијер

или потчињавалачки аспект писања и говора који симулирају разумевање, како наводи Леви-Строс, поручују да се легитимација хијерархије уводи истовремено с доминантним образовним дискурсом. Другим речима, унутар дискурса „образујте се да не бисте били контролисани“, хијерархија која је базирана на знању и до које се долази путем образовања већ је уведена – њом су припадници заједнице већ обухваћени, без обзира да ли су „унутар“ или „изван“ доминантног образовног поретка. Такав поредак је у присном сагласју са фиксним позицијама, предодређеним путевима, одговорима и одредиштима унутар образовног процеса. Доминација образовног, као и сваког другог поретка почива на његовој стабилности, на запречавању могућности да се он релативизује. Образовањем се друштвени поредак репродукује, а образовни – саморепродукује.

Савест учитеља

Такав образовни наступ или таква п(а)раобразовна стратегија заправо друштвеног потчињавања, у том смислу субјективације и контроле, чини се стабилном историјском и транскултурном константом која – утолико можда и више уколико се издаје за трајну и нужну – инспирише оспоравања и потрагу за алтернативом. У *Учи-џељу незналицы* Рансијер (Rancière, 2010) приповеда о једној „интелектуалној авантури“ која ће у свој вртлог увући и надаље водити прво професора Жана Жакотоа и његове студенте, а затим и многе друге. Наиме, прича тече тако да је, предајући у Лувену француски језик, а не говорећи фламански којим су се студенти служили, Жакото студентима (за)дао задатак да читају двојезично издање Фенелоновог (François Fénelon) дидактичког романа *Аванџуре Телемаха*. *Одисејевој сина*, да би потом, сугеришући да се ослањају на превод, тражио од њих да напишу есеј о њему, али на француском језику – који студенти дакле нису говорили.

Резултати овог „случајног“ експеримента далеко су превазишли Жакотоова очекивања: студенти су успели да у доброј мери овладају француским језиком, а оно што је изненађујуће и што представља још једну тачку у којој Рансијерова, Жакотоова или наша авантура почиње јесте да су то успели да ураде *сами*, то јест, без било каквог *објашњења* учитеља, које би том процесу учења претходило. На основу овог *гојађаја*, проширујући испитивање могућности учења без *објашњења*, Рансијер изводи тезу која представља једну од главних окосница његовог дела:

Треба преокренути логику сустава објашњавања. Није нужно објашњење да би се отклонила неспособност разумијевања. Управо супротно, та неспособност је фикција која структурира објашњавалачко поимање свијета. Објашњаватељ треба неспособног, а не обрнуто, и он је тај који неспособност успоставља као такву. Некому нешто објаснити понајприје значи показати да тај нетко то не може сам схватити. Прије него постане педагошки чин, објашњење је педагошки мит, прича о свијету подијељеном на учене и неуче духове, зреле и незреле духове, оне који су способни и неспособни, интелигентни и глупи. Подвала која обиљежује онога који објашњава састоји се од двоструке почетне гесте. С једне стране, он проглашава апсолутни почетак:

тек сада почиње чин учења. С друге, на све ствари које треба научити он баца вео незнања преузимајући на себе задатак да га скине. (Rancière, 2010: 15)

Објашњење је педагошка претпоставка, тврдиће Рансијер. Учитељ (из приче), истина, тражи од ученика да науче, али им ништа не објашњава, понављајући овај поступак, те доказујући да ученици могу да уче сами. Тим гестом се нарушава постојећа хијерархија знања. Процес образовања као путовања поступним и сигурном руком професора вођеним сазнавањем до обавезног *огредишта* није ни био могућ, зато што Жакото није био у стању да пренесе то одредиште на оне који уче. Касније он „подучава“ тако да ни он сам не зна где је одредиште ка ком пут учења треба да води, нити како тачно доћи до њега. Учитељ тако учи – путује, лута – заједно са ученицима. Пошто Рансијер избегава било какав чврст поредак знања, еманципација полазника се код њега јавља искључиво као *самоеманципација* – поступак који, за разлику од Русоовог (и многих других) приступа, не приморава ученике да буду слободни, већ чини да се ослободе сами (Snir, 2020: 149).

Али, ако је одредиште и у једном и у другом случају слобода, ако учитељеви упути не воде никуд другде него до истог оног циља до којег су студенти и сами дошли, у том случају, која је разлика између самоослобођења и ослобођења? Није ли далеко смисленије системски спроводити „ослобађање“? Зашто бисмо наводили ученике да сами дођу до знања, када је једноставније (и ефикасније) саопштити га и од ученика захтевати да науче? Жакотоови ученици можда јесу стекли одређено знање, али ко каже да им то знање не би брже пренела професорка француског која говори фламански?

Реконструкција Рансијерове аргументације у прилог необјашњавалачком приступу коме даје предност могла би тећи на следећи начин: будући да сваки систем подразумева унутрашњу хијерархију, а самим тим и одређену врсту *контроле*, знање и/или слобода који треба да произиђу из образовног путовања не припадају никаквом претпостављеном систему знања. *Објашњење* је агент система: оно није ту да спасе залуталог путника, већ пре свега да успостави систем контроле, не више само образовне, него и знатно шире, друштвене или политичке. Итај Снир (Itay Snir) с правом указује да Рансијерова књига, иако говори о универзитетском професору, нипошто није књига само о образовању, већ дело које, истичући спутавајуће или заглупљујуће принципе објашњавалачког дискурса, расветљава логику на којој је заснован читав друштвено-политички поредак (Snir, 2020: 150).

Знамо да објашњење заправо није тек оружје затупљивања у рукама педагога, него сама спрега друштвеног поретка. А поредак подразумева подјелу положаја. Подјела положаја претпоставља објашњења, фикцију која расподјељује и оправдава, фикцију неједнакости која нема другог разлога свог постојања. (Rancière, 2010: 142)

Закључак који откључава

Кетрин Малабу (Catherine Malabou) ће исцртати директну везу Леви-Стросовог и Рансијеровог рада. Прича првог започиње вишеструким лутањем. Леви-Строс лута,

случајни експеримент је лутање; лутају и Намбикваре у свом „учењу“. Међутим, лутање се (пре)усмерава једним неочекиваним догађајем који објављује заплет: поглавица успева да „дође“ до „сврхе“ писања – не научивши да пише. Овај *goiħaj* омогућује му да преокрене курс: „поглавица обрће своју ситуацију незнања – он не зна да пише – да би из ње извукао највећу могућу корист“. Али та инверзија, рођена у случају, постаје догађај који потврђује наopakост принципа: оно што се чини тек могућом последицом писања (*позиције знања*), испоставиће се његовом „примарном функцијом“ (Malabou & Derrida, 2004: 66).

Прича из џунгле тако нас враћа Рансијеру: функција *објашњења* претходи његовом значењу, она га одређује. Другачије речено, свако могуће значење објашњења условљено је његовом функцијом. Обрт који врши поглавица је несумњиво плод искривљења првобитне намере, заношења с планираног пута, извођење из навођене трајекторије, али је он, с друге стране гледано, и једна доследно „изведена катастрофа“ (Malabou & Derrida, 2004: 66), једно транспарентно или транспарентније увођење против-поретка – племенског, рецимо, наспрам грађанског – у коме такође више нема лутања, у коме престаје путовање ван познатих предела и на сцену ступа увек домицилна економија.

Али, најзад, уколико су говор или писање осмишљени да би (им) се потчинио, како другачије разумети и проценити и покушај анализе или говора о томе? Није ли свако објашњење – па и оно које објашњава нужни и нужно злоћудан афинитет објашњења и подјармљивања – у рационализовану обланду метакритике увијено успостављање исте оне хијерархије између онога који зна и онога који не зна? – Делезов одговор на та питања, која осуди хијерархије и стандардизације знања враћају мило за драго, мишљењу образовања препоручују нешто наизглед мање од статуса којим је оно себи ласкало, али можда оно најтеже: одступање од метапозиције повлашћеног епистемичког и пос(р)едничког субјекта, удаљавање од предузетничког манира такође (Delez, 2010: 254), скретање од сваког доминантног значења – напуштање, укратко, сваке „функције“ која одређује курс и ускраћује или редукује друге могућности.

Али, и ако се прихвати таква заносна преоријентација, претиче оно мање начелно, конкретније питање: може ли се у образованом процесу направити јасна разлика између *објашњавања* које настоји да поткопа хијерархију и полазнике избави од ње, и *објашњења* које би да их упуту у њу и ојача је? – Ако има истине у Фреиреовом (Paulo Freire) запажању да „они који обесправљују, угњетавају и искориштавају јер имају моћ, не могу у тој моћи наћи снагу за ослобођење ни обесправљених ни себе“, па да их, скупа са собом, морају ослободити обесправљени (Freire, 2002: 28), онда би противотров доминацији у образовању, по аналогiji која не претпоставља друштвену револуцију, већ нешто можда много више или свакако дубље, могао или морао да се потражи не код носиоца овог или оног ослобађања (за ново тлачење, нови поредак), већ у ослобађању самог „објашњења“, у ослобађању од њега, у прекрету којим само образовање претходи својој функцији, те се тако стално изнова успоставља, у оној *самоеманципацији* којој не треба с висине интониран налог шта еманципација образовањем треба да буде и за/због чега се спроводи.

Уосталом, таква сугестија и не мора да се види као нарочита новост. Већ је Гете (Johann Wolfgang von Goethe) знао оно на чему ће много касније инсистирати читава *Selbstbildung* традиција, традиција која је заговарала да је свако образовање – уколико

се у њему заиста образује – самообразовање (Баукан, 2013). Гете наине примећује да немачки језик (као заиста међу реткима и српски) „с правом користи реч образовање како за оно што је настало, тако и за процес настанка“ (упоредити Gadamer, 1986: 16-18; Dobrijević i Krstić 2013; Krstić, 2021: 91). Та двозначност омогућава померање акцента с друштвеног предузећа на образовање као „ствар појединца, свесно обликовање сопственог живота и преузимање контроле над њим“, а „тајни извор снаге унутар човека самог“ сада се – осамостаљен – супротставља *свим* спољним утицајима (Assmann, 2014: 328). Ухо навикло на диктат колективних циљева и личних „остварења“ у његовом кључу, онда као и сада то може чути као скандалозно заступништво. Оно то и јесте. Оно наине једино, а да то једино уопште није мало, хоће да сугерише како би можда било упутно глаголе повезане с образовањем учинити трајним и мислити их као трајне радње: радије остваривање, него дефинисано или ка (с) покоју дефинитивности кретање остварења, радије обликовање него обликованост и радије образовање него образованост, него илузија ображене изображености.

Литература

- Asmann, A. (2014). *The long shadow of the past: Memorial culture and historical politics*. New Literary Overview.
- Baykan, A. (2013). Critique of Education: Educator in the Work of Johann Wolfgang Von Goethe Named Faust I. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1880-1890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.266>.
- Coleridge, S. T. (2004). *Biographia Literaria*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.htm>
- Delez, Ž. i Parne, K. (2009). *Dijalozi*. Fedon.
- Delez, Ž. (2010). *Pregovori (1972-1990)*. Karpos.
- Derrida, J. (1976). *O gramatologiji*. Veselin Masleša.
- Derrida, J. (1992). *The Other Heading. Reflections on Today's Europe*. Indiana University Press.
- Derrida, J. (1994). Of the Humanities and the Philosophical Discipline. The Right to Philosophy from the Cosmopolitical Point of View (the Example of an International Institution. *Surfaces*, 4, 5–21.
- Dobrijević, A., & Krstić, P. (2013). Self-Education and University. *Synthesis Philosophica* 55–56 (1–2), 83–96.
- Dos, F. (2019). *Istorija strukturalizma 2. Napolje sa znakom*. Karpos.
- Felder, M. R., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students. Part 1. Models and Challenges. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 269-277.
- Foerbah, L. (1956). *Principi filozofije budućnosti*. Kultura.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208 - 226). University of Chicago Press.
- Fuko, M. (1971). *Riječi i stvari*. Nolit.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Odraz.
- Gadamer, H. G. (1986). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr Siebeck.

- Gregory, D. (1998). Power, Knowledge and Geography. The Hettner Lecture in Human Geography. *Geographische Zeitschrift*, 86(2), 70–93.
- Kant, I. (1968 [1784]). *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* „Kants gesammelten Schriften, Tom 8. Walter de Grueter & Co.
- Krstić, P. (2021). Rekvijem za Humbolta: Bildung i Zeitgeist. *Theoria*, 64(1), 91-111.
- Levi-Stros, K. (1978). *Divlja misao*. Nolit.
- Levi-Stros, K. (1999). *Tužni tropi*. Zepter Book World.
- Levi-Stros, K. (2009). *Mit i značenje*. Službeni glasnik.
- Lévy-Bruhl, L. (1954). *Primitivni mentalitet*. Kultura.
- Lévy-Bruhl, L. (1966). *How Natives Think*. Washington Square Press.
- Lévy-Strauss, C. (1988). *Strukturalna antropologija*, tom II. Školska knjiga.
- Lévy-Strauss, C. (1989). *Strukturalna antropologija*. Stvarnost.
- Lotman, Y. M. (2005). On the semiosphere. *Σημειωτική – Sign Systems Studies*, 33(1), 205-229.
- Malabou, C., & Derrida, J. (2004). *Counterpath: Traveling with Jacques Derrida*. Stanford University Press.
- McLane, M. (2000). *Romanticism & the Human Sciences: Poetry, Population & the Discourse of the Species*. Cambridge University Press.
- Molnar, J. D. i Molnar, A. (2013). Lutalački etos i duh romantike - razmatranja na tragu sociologije Maksa Vebera. *Sociološki pregled*, 48(3), 355-372. <https://doi.org.10.5937/socpreg1303355J>
- Monteskje, Š. (2004). *Persijska pisma*. Utopija.
- Outram, D. (1996). New spaces in natural history. In N. Jardine, J.A. Secord, & E.C. Spary (Eds), *Cultures of natural history* (pp. 249-265). Cambridge University Press.
- Rancièere, J. (2010). *Učitelj neznalica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Multimedijalni institut.
- Sahlins, M. (1995). *How „Natives“ Think, About Captain Cook for Example*. University of Chicago Press.
- Snir, I. (2020). *Education and Thinking in Continental Philosophy: Thinking against the Current in Adorno, Arendt, Deleuze, Derrida and Rancièere*. Springer.
- Schulze, G. (2008). *Die Sünde. Das schöne Leben und seine Feinde*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Stanley, S. A. (2009). Unraveling Natural Utopia: Diderot’s Supplement to the Voyage of Bougainville. *Political Theory*, 37(2), 266-289. <https://doi.org/10.1177/0090591708329648>
- Taylor, C. (2013, July 3). Charls Teylor Lecture: Master Narratives of Modernity [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=m95ck7A2Ooc>
- Todorov, C. (1994). *Mi i drugi: francuska misao o ljudskoj raznolikosti*. Biblioteka XX vek.
- Todorov, T. (2008). *La peur des barbares. Au-dela du choc des civilisation*. Robert Laffont.
- Vattimo, G. (2012). Dialectics, Difference, Weak Thought. In G. Vattimo, & P. A. Rovatti (Eds.), *Weak Thought* (pp. 39-53). Sunny Press.
- Wordsworth, W. (1974 [1799]). Essay on Morals. In W. J. B. Owen, & J. Smyser (Eds.), *The Prose Works of William Wordsworth* (pp. 122 – 129). Clarendon.
- Zerzan, J. (2005). *Against Civilization: Readings and Reflections*. Feral House.

Примљено: 26.04. 2023.

Прихваћено за штампу: 20. 06. 2023.

Задовољство различитим аспектима живота и позитивна очекивања од будућности код средњошколаца: специфичан значај задовољства школом¹

Марија Трајковић²

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Марина Ковачевић-Лепојевић³

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Младен Радуловић⁴

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Апстракт *Послитојећа емпиријска траћа сведочи о значајној вези задовољства живоћом са позитивним очекивањима од будућности код ученика средњих школа. Међућим, у дефицићу су истраживања која сићуирају конкретнију улоју задовољства различитим живоћним аспектима за позитивна очекивања од будућности. Циоћа је ово истраживање усмерено на сапедавање значаја задовољства различитим аспектима живоћа код ученика београдских средњих школа за њихова позитивна очекивања од будућности, с посебним акценћом на исићивање улоје задовољства школом. Истраживање је сироведено ћоком друјој пољуодишћа школске 2021/22. године, на узорку од 215 ученика београдских средњих школа. Резулћаћи указују на ћо да задовољство различитим аспектима живоћа и задовољство живоћом генерално осћварују значајне позитивне везе с позитивним очекивањима од будућности. Најснажније везе позитивна очекивања од будућности осћварују са задовољством собом, док се најслабија корелација бележи са задовољством школом. Ућркос слабој повезаности с позитивним очекивањима од будућности, задовољство школом показује се значајним модераћором најјаче консћаћоване везе – задовољства собом и позитивних очекивања од будућности. Друћим речима, налази добијени у овом истраживању ућућују на закључак да ћланиране активностии у консћекћу развоја задовољства школом моћу комћензовати нећаћиван ућицај задовољства собом и ућицаћи на позитивнија очекивања од будућности. С обзиром на ћо да су досадашња емпиријска сћремљења маћом била фокусирана на ућврћивање везе с позитивним развојним исходима, ово истраживање*

1 Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/ 200018).

2 marija.stojanovic@ipi.ac.rs (<https://orcid.org/0000-0001-5555-1780>)

3 <https://orcid.org/0000-0002-4780-1716>

4 <https://orcid.org/0000-0002-6427-9026>

може послужити као полазна основа за детаљније сагледавање механизма постојећања позитивних очекивања од будућности код ученика средњих школа.

Кључне речи: *задовољство животом, позитивна очекивања, будућности, средњошколци, задовољство школом.*

Увод

Субјективно благостање по дефиницији представља висок ниво позитивног и низак ниво негативног афекта уз висок ниво задовољства животом (Deci & Ryan, 2008). Уз овај концепт синонимно се употребљава концепт „среће“, где се максимизовање личног благостања посматра као максимизовање личне среће (Deci & Ryan, 2008). У литератури се препознају две основне оријентације благостања – хедоничка (потрага за уживањем и задовољством) и еудемонична (усмереност ка личном развоју и смислу живота) (Huta & Ryan, 2010; Peterson et al., 2005; Ryan & Deci, 2001). Хедонички аспекти добробити повезани су с краткорочним потребама адолесцената, док су еудемонични аспекти повезани с дугорочним циљевима. Хедонички мотиви тичу се препознавања онога што тренутно чини да се осећамо добро, док се еудемоничне намере тичу онога што је исправно или што треба да се уради (Huta, 2015). Резултати истраживања упућују на то да за оптимално функционисање међу овим аспектима треба да постоји баланс. Може се рећи да је теорија о међусобном допуњавању ова два аспекта добробити који чине потпуну срећу (Huta & Ryan, 2010; Peterson et al., 2005) последњих година попуљана (Gentzler et al., 2021). Иако хедонички и еудемонични мотиви међусобно позитивно корелирају, њихов претходно перципиран комплементарни однос аутори сматрају пренаглашеним, те сугеришу да се они пре могу сматрати независним концептима (Gentzler et al., 2021; Mise & Busseri, 2000). Резултати истраживања упућују на то да су хедонички мотиви повезани и с позитивним (мање депресивности и боље социјалне вештине) и с негативним (мање емпатије и самоконтроле) исходима, док су еудемонични повезани само са позитивним исходима (нпр. веће задовољство, емпатија, бољи вршњачки односи) (Gentzler et al., 2021). Еудемонија се препознаје као најдугорочнији пут ка срећи (Schueller & Seligman, 2010). Међутим, ретка истраживања за предмет имају повезаност субјективног благостања ученика и еудемоничних аспеката у образовном контексту (Chen & Zeng, 2022).

У складу са еудемоничном оријентацијом благостања, људи имају потребу да дају смисао свом животу и да га имају под контролом, а време је важан алат који им у томе помаже (Eryılmaz, 2011). Тренутне студије о времену углавном су фокусиране на будући временски оквир. Оријентација према будућности може бити позитивна или негативна. Позитивна оријентација према будућности испитује се посредством различитих конструката, попут позитивних очекивања од будућности, оптимизма, наде итд. Једна група аутора наведене појмове користи као синониме (Zou et al., 2022), док друга група истиче разлике међу њима (Snyder et al., 1991). С аспекта циљева овог рада разлике у концептуализацији наведених појмова нису претерано

значајне, те ће се у овом раду „позитивна очекивања од будућности“ користити као доминантна синтагма за означавање позитивне оријентације према будућности, чак и онда када су аутори у својим оригиналним радовима користили термине „оптимизам“ и/или „нада“.

Теоријске основе истраживања

Задовољство животом препознаје се као значајан аспект позитивног развоја младих, те самим тим завређује велику пажњу у научним дискурсима. Дефинише се као укупна позитивна процена сопственог живота (Carpara et al., 2010) и препознаје се као когнитивна компонента субјективног благостања која игра важну улогу у позитивном развоју као индикатор, предиктор, медијатор/модератор и исход (Park, 2004). Мултидимензионалност концепта задовољства животом теоријски и емпиријски је поткрепљена (Сесеп, 2021). Задовољство животом концептуализовано је и као когнитивна евалуација која произилази из процеса поређења са интерно формираним критеријумима позитивности живота појединца у целини или у различитим доменама, као што су посао, школа, породица, селф, пријатељи, друштвени живот, физички изглед и окружење (Сесеп, 2021). Поједини аутори (Alfonso et al., 1996) задовољство животом мере посредством више домена, попут задовољства физичким изгледом, породицом, послом, односима, сексуалним животом, школом, друштвеним животом и собом, док га други (Huebner, 1994; Gilman & Huebner, 2003) операционализују путем пет домена: школа, пријатељи, породица, суседство и селф. Студије задовољства животом налазе се под окриљем перспективе која наглашава здраве и позитивне аспекте развоја у различитим фазама животног циклуса (Coelho & Dell'Aglio, 2019), те је у литератури често испитивање ефеката задовољства животом на позитиван развој и благостање појединца. Док је ниско задовољство животом повезано са психолошким, интерперсоналним проблемима и проблемима у понашању, високо задовољство животом повезано је са добром адаптацијом и оптималним менталним здрављем код младих (Park, 2004).

Очекивања од будућности су когнитивне мапе које укључују приоритете, идеје и бриге појединаца везане за будућност (Şimşek, 2012). За разлику од одраслих, адолесценти чешће преиспитују мишљење о сопственој будућности и будућности друштва (Valle et al., 2006). Очекивања од будућности сматрају се једним од најважнијих појмова у адолесценцији (Şimşek, 2012) и често су у фокусу студија због њиховог утицаја на позитиван афекат (Sheldon & Lyubomirsky, 2006), важне дугорочне планове за будућност, укључујући високо образовање, могућности за рад, социјално и емоционално прилагођавање у школи и процену личне компетентности (Boman et al., 2009; Seginer, 2000, према: Dutra-Thomé et al., 2015). Очекивања могу бити позитивна и негативна. Позитивна очекивања од будућности концептуализују се као степен у којем неко предвиђа постизање конкретних позитивних резултата или вештина у будућности (Wueman et al., 1993). Позитивна очекивања од будућности могу олакшати оптималан развој и успешан прелазак у одрасло доба, док су негативна очекивања од

будућности повезана с неповољнијим исходима (Stoddard & Pierce, 2015). Додатно, резултати подржавају идеју да позитивна очекивања од будућности служе као психолошка снага у адолесценцији, односно чини се да су адолесценти који пријављују позитивнија очекивања од будућности мање изложени ризику да доживе повећање интернализованих проблема у понашању и смањење задовољства животом када се суоче с негативним животним догађајима (Valle et al., 2006). Иако се препознаје да је развој личних очекивања од будућности у уској вези с динамиком односа са значајним другима, школа се неретко занемарује као контекст од значаја (Iovu et al., 2018).

Досадашњи емпиријски налази сведоче о повезаности задовољства животом с позитивним очекивањима од будућности (Extremera et al., 2007; Pavićević, 2020; Suldo et al., 2009). Међутим, мањкају истраживања о детаљнијој улози задовољства различитим аспектима живота за позитивна очекивања од будућности код ученика.

Методологија истраживања

Циљ

Циљ рада представља сагледавање значаја различитих домена задовољства животом код ученика београдских средњих школа за њихова позитивна очекивања од будућности, с посебним акцентом на испитивање улоге задовољства школом. Прецизније, настојаћемо да одговоримо у којој мери је перцепција задовољства животом ученика повезана с њиховим позитивним очекивањима од будућности; који је домен задовољства животом код ученика најснажније повезан с њиховим позитивним очекивањима од будућности; и да ли је задовољство ученика школом значајан модератор те корелације. За испитивање специфичне улоге задовољства школом определили смо се имајући у виду да је школа један од најзначајнијих фактора који утиче на позитивну перцепцију будућности код ученика (Beltekin & Kuyulu, 2020), али и узимајући у обзир значај сфере образовања за целокупан развој ученика, као и могућност да се применом разних интервенција утиче на развој позитивних очекивања од будућности код ученика.

Процедура и узорак

Истраживање је реализовано током другог полугодишта школске 2021/22. године, применом анкетног упитника затвореног типа. Узорак истраживања чинило је 215 ученика београдских средњих школа (65,1% чине ученице), узраста између 14 и 18 година ($M = 16.41$; $SD = 1.01$).

Инструменти

У циљу процене задовољства животом коришћена је *мултидимензионална скала задовољства животом код ученика* (*The Multidimensional Students' Life Satisfaction*

Scale; Huebner, 1994). Инструмент се састоји од укупно 40 ајтема, на које испитаници одговарају бирањем одговора на шестостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – У потпуности се не слажем до 6 – У потпуности се слажем). Скала мери благодостање ученика у пет домена: породица, пријатељи, школа, суседство и селф. У нашем истраживању скала задовољства животом мерена је помоћу 39 ајтема (ајтем који је искључен је „Осећам се лоше у школи“) и имала је поузданост $\alpha = .90$. Изјаве о породичном домену односе се на задовољство односима у породици (нпр. „Волим да проводим време у кући са својом породицом“). Овај домен мерен је помоћу скале од седам ајтема, чија је поузданост висока ($\alpha = .91$). Домен пријатељи процењен је скалом која се састоји од девет ајтема (нпр. „Веома се забављам када сам са пријатељима“) и Кромбахова алфа за ову скалу износила је $\alpha = .82$. Домен школа подразумева задовољство школским животом (нпр. „Унапред се радујем одласку у школу“). Задовољство школом у овој студији процењено је помоћу шест ајтема и поузданост подскеале била је $\alpha = .85$. Питања из домена суседство укључују перцепцију односа према окружењу/ суседству (нпр. „Има пуно забавних ствари у крају у коме живим“). Задовољство суседством мерено је путем осам ајтема и поузданост скале износила је $\alpha = .83$. Домен задовољство собом указује на лично мишљење појединца о себи или перцепцију мишљења других других људи о њему (нпр. „Већина људи ме воли“). У овој студији задовољство собом мерено је помоћу композитне скале засноване на шест ставки и поузданост скале била је $\alpha = .84$.

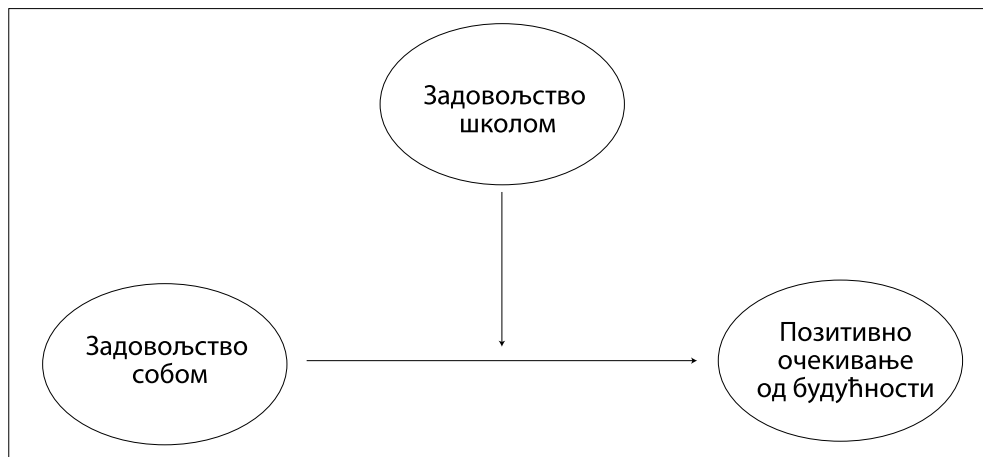
Позитивна очекивања од будућности ученика мерена су применом скале *позитивна очекивања од будућности* (*Positive Future Expectation Scale*; Imamoğlu, 2001). Инструмент се састоји од пет ајтема које испитаници процењују на петостепеној скали Ликертовог типа (нпр. „Оптимистичан/на сам у погледу своје будућности“, „Верујем да ћу пре или касније остварити своје циљеве“, „Упркос препрекама, оптимистичан/на сам у погледу своје будућности“). У овом истраживању позитивна очекивања од будућности мерена су посредством четири ставке и поузданост скале износила је $\alpha = .86$ (избачена ставка је „Мало сам песимистичан/на у погледу своје будућности“).

Обрада података

Подаци су обрађени методама дескриптивне и инференцијалне статистике. За испитивање повезаности између задовољства животом и позитивних очекивања од будућности примењен је Пирсонов коефицијент корелације. За испитивање модераторског утицаја задовољства школом коришћен је једноставан дизајн модерације, при чему је најснажнији корелат позитивних очекивања од будућности (задовољство собом) одређен као независна варијабла, задовољство школом као модератор, а позитивна очекивања од будућности као зависна варијабла (Графикон 1). За статистичку анализу коришћен је софтвер *SPSS* и Хајесов *Process macro* (Hayes, 2017).

Графикон 1

Једноставан дизајн модерације



Резултати истраживања

У Табели 1 приказане су средње вредности на скалама за процену задовољства животом и позитивних очекивања од будућности код ученика.

На основу презентованих резултата, евидентно је да су ученици из узорка задовољни различитим аспектима живота и животом генерално, као и да имају веома позитивна очекивања од будућности (Табела 1). Највиши скорови добијени су за задовољство пријатељима, а најмањи за задовољство школом.

Табела 1

Задовољство различитим аспектима живота и позитивна очекивања од будућности код ученика

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Задовољство породицом	1.29	6	4.69	1.14
Задовољство пријатељима	2.22	6	5.22	.71
Задовољство школом	1	6	3.21	1.14
Задовољство суседством	1	6	4.27	1.12
Задовољство собом	1	6	4.74	.97
Задовољство животом генерално	1.38	5.79	4.45	.64
Позитивна очекивања од будућности	1	5	4.2	.8

Напомена. ** значајно на нивоу < 0.01

* значајно на нивоу < 0.05

Резултати корелационе анализе упућују да задовољство различитим аспектима живота и задовољство животом генерално остварују значајне позитивне везе с позитивним очекивањима од будућности (Табела 2). Најснажније везе позитивна очекивања од будућности остварују са задовољством собом, док се најслабија корелација бележи са задовољством школом.

Табела 2

Повезаност задовољства различитим аспектима живота с позитивним очекивањима од будућности код ученика

	ЗПо	ЗПр	ЗШ	ЗСу	ЗСо	ЗЖг
ПОД	.35**	.16*	.15*	.23**	.61**	.41**

Напомена. ЗПо – задовољство породицом; ЗПр – задовољство пријатељима; ЗШ – задовољство школом; ЗСу – задовољство суседством; ЗСо – задовољство собом; ЗЖг – задовољство животом генерално; ПОД – позитивна очекивања од будућности.

** значајно на нивоу < 0.01

* значајно на нивоу < 0.05

Како би се детаљније истражио значај задовољства школом, занимало нас је да ли, упркос слабој повезаности са позитивним очекивањима од будућности, задовољство школским искуствима може да утиче на најјачу констатовану везу, односно везу између задовољства собом и позитивних очекивања од будућности. Како бисмо ово истражили користили смо хијерархијску вишеструку регресиону анализу. У првом кораку, две варијабле су укључене у модел: задовољство собом и задовољство школом. Показало се да ове варијабле објашњавају преко 37% позитивних очекивања од будућности код ученика ($R^2 = .376$, $F(2, 202) = 60,839$, $p < .01$). У наредном кораку, регресионом моделу додата је варијабла која представља интеракцију између задовољства собом и задовољства школом, а која је допринела повећању свеукупне објашњене варијансе ($\Delta R^2 = .016$, $\Delta F(1, 201) = 5.439$, $p < .05$, $b = -1.36$, $t(201) = -2.332$, $p < .01$), што даје повода да се детаљније испита начин на који задовољство школом модерира везу између задовољства собом и позитивних очекивања од будућности. Иако задовољство собом значајно позитивно утиче на позитивна очекивања од будућности на сваком нивоу задовољства школом, евидентно је да при вишим нивоима задовољства школом задовољство собом слабије утиче на позитивна очекивања од будућности код ученика (Табела 3).

Табела 3

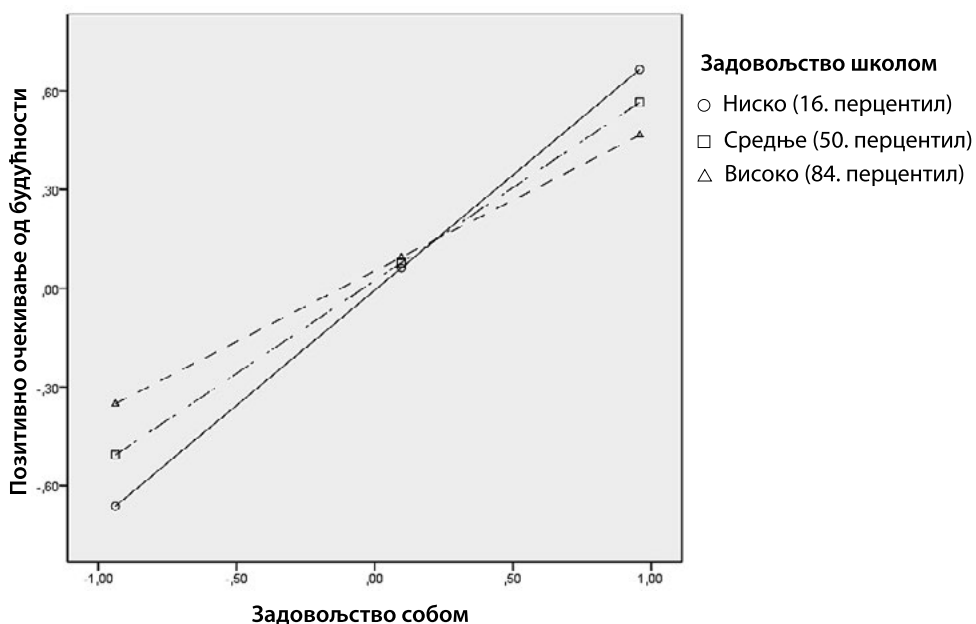
Утицај задовољства собом на оптимизам на различитим нивоима задовољства школом

Задовољство школом	Effect	Se	t	P	LLCI	ULCI
Ниско	.7	.069	10.194	<.01	.565	.836
Средње	.565	.059	9.554	<.01	.449	.682
Високо	.43	.095	4.542	<.01	.244	.617

Дијаграм интеракције показује како задовољство школом ублажава везу између задовољства собом и позитивних очекивања од будућности (Графикон 2). Поред тога, показује да ученици с високим нивоом задовољства собом имају висок ниво позитивних очекивања од будућности без обзира на задовољство школом (код њих су позитивна очекивања од будућности чак и незнатно већа у контексту ниског задовољства школом), док је за ученике с ниским задовољством собом задовољство школом кључно за бар делимични пораст позитивних очекивања од будућности.

Графикон 2

Дијаграм интеракције позитивних очекивања од будућности и задовољства школом



Дискусија

Истраживање је спроведено у намери да се одговори да ли је и у којој мери перцепција задовољства животом код ученика повезана с њиховим позитивним очекивањима од будућности, који домен задовољства животом ученика остварује најснажнију повезаност с њиховим позитивним очекивањима од будућности и да ли је задовољство ученика школом значајан модератор те корелације.

Налази истраживања поткрепљују претходне истраживачке резултате о релативно високом нивоу задовољства животом генерално (Huebner et al., 2000) и о оптималном нивоу задовољства различитим животним аспектима (породицом, пријатељем, собом, школом и животним окружењем) код ученика средњих школа

(Huebner et al., 2005). Адолесценти који су веома задовољни својим животом испољавају позитивније функционисање у доменима интраперсоналног, интерперсоналног и школског функционисања (Gilman & Huebner, 2003). Уопштено, како се ниво задовољства код појединаца повећава, тако им постаје лакше да напредују у животу са позитивнијим емоцијама и интеракцијама у окружењу (Thoilliez, 2011). Ученици врло висок степен задовољства испољавају када је реч о односима с пријатељима, док су мање задовољни својим искуствима из школе. Исказано задовољство односима с пријатељима очекивано је имајући у виду да је за адолесцентни период карактеристично померање фокуса с односа с родитељима и примарном породицом на односе у вршњачкој групи, која им пружа прилику да истраже сопствену аутономију и самосталност у мишљењу и делању (Leung et al., 2004). Додатно, налази о најмањем задовољству школским искуствима сагласни су с резултатима претходних истраживања (Huebner et al., 2000). Слично, у националном истраживању ($N = 1.121$) (Popadić i sar., 2019) 51% средњошколаца наводи да им је свакодневни живот у школи тежак и стресан у извесној мери, док је за 32% ученика лак и не нарочито стресан. Имајући у виду да се задовољство школом сматра индикатором позитивног школског прилагођавања (Baker et al., 2003) и показатељем благостања у школском окружењу (Baker & Maurin, 2009) овакви налази могу бити забрињавајући. Најнижи степен задовољства школом може да има културолошке разлоге, с обзиром на то да су претходна истраживања показала да су у колективистички оријентисаним друштвима ученици задовољнији школом него у индивидуалистичким (Park & Huebner, 2005), а истраживања у Србији показују да су међу средњошколцима неке од колективистичких вредносних оријентација, попут патријархалности или национализма, у опадању и да су нижи него у општој популацији (Radoman, 2019).

Додатно, добијени резултати о израженим позитивним очекивањима од будућности код ученика кореспондирају с налазима претходно поменутог домаћег истраживања (Popadić i sar., 2019), који сугеришу да су млади генерално оптимистични у односу на своју будућност неvezано за институције и друштво, при чему је 78% њих убеђено да ће бити боље. Значај позитивних очекивања од будућности огледа су у томе што су многе стратегије промоције здравља и превенције ризика фокусиране управо на уверења младих vezана за будућност и способност њеног планирања (Johnson et al., 2014). Преглед досадашњих истраживања о значају позитивних очекивања од будућности указује на, с једне стране, позитивну корелацију с перципираном личном компетенцијом, самопоштовањем, фокусираношћу на успех и решавање проблема, опажањем сврхе, школском и социјалном компетенцијом, способности решавања проблема, академским постигнућем, академским задовољством и, с друге стране, негативну повезаност са симптомима депресије, интернализованим и екстернализованим проблемима, индикаторима психичког стреса и школске неприлагођености (Lopez et al., 2009). Изградња позитивних очекивања за будућност уско је повезана с високим самопоштовањем и коришћењем ефикасних механизма суочавања са стресом (Karaca et al., 2016). Штавише, позитивна очекивања од будућности треба да служе као тампон зона (тј. модератор) када се адолесценти суочавају са стресним животним догађајима (Valle et al., 2006).

Даљом анализом добијених података установљено је да са задовољством различитим аспектима живота и животом генерално расту и позитивна очекивања од будућности код ученика. Овакви налази сагласни су с налазима досадашњих истраживања (Extremera et al., 2007; Коса, 2020; Suldo et al., 2009). На пример, резултати корелационе студије спроведене на узорку од 367 ученика португалских средњих школа показују да су позитивна очекивања од будућности у позитивној вези с перцепцијом личне компетентности и самопоштовања, односно с глобалним задовољством животом, академским задовољством и менталним здрављем (Chang, 1998, према: Lopez et al., 2009; Marques et al., 2007, према: Lopez et al., 2009). Адолесценти који извештавају о позитивнијим очекивањима од будућности пријављују и виши ниво глобалног задовољства животом годину дана касније, чак и након контроле почетног нивоа задовољства животом (Valle et al., 2006). Ово истраживање показује и да најснажнију везу позитивна очекивања од будућности остварују са задовољством собом. Овакви налази нису изненађујући с обзиром на то да поједини аутори задовољство собом идентификују као предуслов благостања појединца (Ryff & Singer, 2013) и његових позитивних очекивања од будућности (Eryılmaz, 2011). Такође, ранија емпиријска сазнања (Pinquart et al., 2004) документују да су уверења о самоефикасности позитивно повезана с позитивним очекивањима од будућности. Интересантно је да позитивна очекивања од будућности у овом истраживању најслабију повезаност имају са задовољством школом. С једне стране, слаба повезаност позитивних очекивања од будућности средњошколаца и задовољства школом може да се објасни ставовима и визијама младих у српском друштву, који су оптимистични у погледу своје будућности, али испољавају мање задовољства у погледу функционисања институција и система (што показује и податак да 35% ученика средњих школа има јаку или веома јаку жељу да се исели из Србије) (Popadić i sar., 2019). Такође, запажања аутора који су се бавили проучавањем задовољства животом код адолесцената и релевантним исходима у еколошким системима развоја да, иако је контекст (у овом случају школа) веома важан за задовољство и развој младих, много непосреднија веза остварује се с породицом или вршњацима (Iovu et al., 2018). На крају, не можемо занемарити контекст у коме су подаци били прикупљани (период отварања школа након наставе на даљину) који се могао одразити на измену перцепцију школе код ученика. Истраживање перцепције наставника након отварања школа нуде одговоре о потребама за поновним успостављањем односа с ученицима, родитељима и колегама (Kim et al., 2021). Наставници и наставнице у домаћим школама су након поновног отварања школа код ученика регистровали слабију посвећеност школи, као и бројније емоционалне проблеме у односу на период пре пандемије (Popović-Čitić i sar., 2021).

На крају, ово истраживање указује на то да, без обзира на слабији коефицијент корелације са позитивним очекивањима од будућности, задовољство школом има улогу модератора у вези између задовољства собом и позитивних очекивања од будућности. Односно задовољство школом може да умањи негативан утицај ниског задовољства собом на позитивна очекивања од будућности код ученика. Оваквим налазима потврђује се значајан утицај искустава из школе на емоционални и социјални

развој ученика (Mok, 2006, према: Suldo et al., 2008). Очекивања од будућности код адолесцената претежно су везана за њихову професионалну оријентацију (Yavuzer et al., 2005, према: Tan & Ergün, 2021). Како будућа професија углавном зависи од образовања, јасна је улога перцепције задовољства школом у креирању очекивања од будућности, нарочито онда када појединци нису задовољни собом. Такође, доступна истраживања у којима се повезују позитивна очекивања од будућности код младих и многобројни аспекти школске климе издвајају низ значајних фактора. На пример, на узорку од 58 средњих школа у Мериленду, утврђено је да адолесценти који школску средину доживљавају као емоционално подржавајућу, са јасним правилима понашања, у којој се подстиче укључивање родитеља имају и позитивнија очекивања од будућности (Lindstrom et al., 2016). Додатно, парцијално је подржана хипотеза да школска клима генерално остварује снажније ефекте на позитивна очекивања од будућности међу ризичном популацијом ученика (Lindstrom et al., 2016). Овакви и слични подаци несумњиво имплицирају значај улоге школе у развоју позитивних очекивања од будућности, која се сматрају једним од најзначајнијих конструктора у адолесцентном раздобљу.

Закључак

На основу приказаних резултата спроведеног истраживања може се закључити да су задовољство различитим аспектима живота и задовољство животом генерално значајни корелати позитивних очекивања од будућности, при чему најснажнију везу позитивна очекивања од будућности остварују са задовољством собом, а најслабију са задовољством искуствима из школе. У контексту обогаћивања актуелног корпуса сазнања о овој теми, посебно су значајни налази да задовољство школом има улогу модератора везе задовољства собом (као најснажнијег корелата) и позитивних очекивања од будућности код ученика средњих школа.

Другим речима, налази добијени у овом истраживању упућују на закључак да планиране активности у контексту развоја задовољства школом, емоционалне ангажованости ученика или осећаја припадности школи могу ублажити негативан утицај задовољства собом или ниског самовредновања и утицати на позитивнија очекивања од будућности. Из тог разлога, задовољство школом препознаје се као погодна област за примену разних интервенција посредством којих би се могло утицати на креирање позитивних очекивања од будућности.

На основу сазнања да социјална клима у учионици има најјачи директан утицај и највећи укупни ефекат на задовољство школом (Baker, 1998), као и да образовне праксе усмерене на развијање односа ученика с наставницима и вршњацима, креирање позитивног друштвеног окружења, развијање саморегулације и осећаја аутономије доприносе порасту задовољства школом (Telef, 2021), може се закључити да су управо ово аспекти васпитно-образовне праксе посредством којих се индиректно може утицати на развој позитивних очекивања од будућности и остваривања свих бенефита које оне са собом доносе.

Имајући у виду ограничења овог истраживања (нпр. мали пригодан узорак, немогућност генерализације добијених резултата, подаци добијени искључиво на основу самопроцене ученика итд.), оно може послужити као полазна основа истраживачима у контексту детаљнијег сагледавања фактора којима се директно или индиректно подстичу позитивна очекивања од будућности код ученика средњих школа. У том смислу, значај различитих карактеристика наставних пракси и школске средине (попут коришћених наставних метода, аутономије коју ученик има у процесу учења, школске климе и сл.), које нису биле у фокусу овог истраживања, требало би да буде испитан. Поред провере наших налаза на репрезентативном узорку или испитивања других могућих фактора који би могли да подстичу позитивна очекивања, корисно би било испитати ову област и другачијом методологијом, односно методологијом која би омогућила да се дође до значења која анализираним концептима приписују сами актери (како ученика тако и наставника). Без обзира на то што претходно наведене „благодети“ позитивних очекивања од будућности ученика завређују пажњу истраживача, чини се да механизми посредством којих је могуће развијати овај значајан еудемонични предиктор ангажовања тек треба да буду испитани.

Литература

- Alfonso, V. C., Allison, D. B., Rader, D. E., & Gorman, B. S. (1996). The extended satisfaction with life scale: Development and psychometric properties. *Social Indicators Research*, 38(3), 275-301. <https://doi.org/10.1007/BF00292049>
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. <https://doi.org/10.1037/h0088970>
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 189-196). Routledge.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Beltekin, E., & Kuyulu, İ. (2020). Examination of academic procrastination, positive future expectation and organizational image levels of university students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(7), 30-38.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 51-64). Routledge.
- Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, C. M. (2010). Positive orientation: Explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19(1), 63-71. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00001615>
- Cecen, A. R. (2021). Self satisfaction scale (3S): Development and initial validation of a new measure of subjective well-being. *Current Psychology*, 42(6), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01790-9>

- Chen, H., & Zeng, Z. (2022). Associations of hedonic and eudaimonic orientations with subjective experience and objective functioning in academic settings: The mediating roles of academic behavioral engagement and procrastination. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948768>
- Coelho, C. C. D. A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: teoria e prática, 21*(1), 265-281. <https://doi.org/10.5963/1980/6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies, 9*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Dutra-Thomé, L., Koller, S. H., McWhirter, E. H., & McWhirter, B. (2015). Application of the future expectation scale for adolescents (FESA) in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(2), 331-339. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528213>
- Eryılmaz, A. (2011). The relationship between adolescents' subjective well-being and positive expectations towards future. *Dusunen Adam the journal of psychiatry and neurological sciences, 24*(3), 209-215. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240306>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Gentzler, A. L., DeLong, K. L., Palmer, C. A., & Huta, V. (2021). Hedonic and eudaimonic motives to pursue well-being in three samples of youth. *Motivation and Emotion, 45*(3), 312-326. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09882-6>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2003). Review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment, 6*(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International, 21*(3), 281-292. <https://doi.org/10.1177/0143034300213005>
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness studies, 6*(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1170-x>
- Huta, V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, Everyday Life* (pp.159-182). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch10>
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of happiness studies, 11*(6), 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- İmamoğlu, E. O. (2001). *Need for cognition versus recognition: Self and family related correlates* (Unpublished manuscript). Middle East Technical University, Ankara.

- Iovu, M. B., Hărăguș, P. T., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and youth*, 23(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007>
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International journal of adolescent medicine and health*, 26(4), 459-468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Karaca, S., Karakoc, A., Bingol, F., Eren, N., & Andsoy, I. I. (2016). Comparison of subjective wellbeing and positive future expectations in between working and nonworking adolescents in Turkey. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(2), 1-6. <https://doi.org/10.5812/ircmj.21055>
- Kim, L. E., Leary, R., & Asbury, K. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: An exploratory study. *Educational Research*, 63(2), 244-260. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>
- Koca, O. (2020). The relationship between solution focused thinking, emotion regulation, hopelessness and happiness level in adolescents, according to the state of belief that school success carries the future goals. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1864-1874. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1182>
- Leung, C. Y. W., McBride-Chang, C., & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 113-143. <https://doi.org/10.1177/0272431603262678>
- Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of youth and adolescence*, 45(8), 1575-1586. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1>
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 37-50). Routledge.
- Mise, T.R., & Busseri, M.A. (2020). The full life revisited: Examining hedonia and eudaimonia as general orientations, motives for activities, and experiences of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 10(4), 74-86. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i4.951>
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among children and adolescents. *Journal of Cross-Cultural Research*, 36(4), 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>
- Pavićević, M. (2020). Korelati optimizma – pesimizma kod adolescenata. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 14, 315-324.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Pinquart, M., Silbereisen, R. K., & Juang, L. P. (2004). Moderating effects of adolescents' self-efficacy beliefs on psychological responses to social change. *Journal of Adolescent Research*, 19(3), 340-359. <https://doi.org/10.1177/0743558403258851>
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Mihailović, S. (2019). *Mladi u Srbiji 2018/2019*. The Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Popović-Čitić, B., Paraušić, A., Stojanović, M., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M. i Kovačević, M. (2021). Promene u ponašanju učenika nakon otvaranja škola: percepcija nastavnika. U B. Jablan (ur.), *Zbornik radova nacionalnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima pandemije COVID-19* (str. 45-52). Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Radoman, M. (2019). *Vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*. Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C., & Singer, B. (2013). Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253-263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Şimşek, H. (2012). Future expectations of high school students in Southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder, & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Pergamon Press.
- Stoddard, S. A., & Pierce, J. (2015). Promoting positive future expectations during adolescence: The role of assets. *American journal of community psychology*, 56(3-4), 332-341. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9754-7>
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life satisfaction. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 27-36). Routledge.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>
- Tan, A., & Ergün, D. (2021). Happiness and future expectations in high school and vocational high school students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(2), 492-500. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.4049>
- Telef, B. B. (2021). The relation between happiness, school satisfaction, and positive experiences at school in secondary school students. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46(205), 359-371. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.5587>
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of school psychology*, 44(5), 393-406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>

- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. *Development and psychopathology*, 5(4), 649-661. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006210>
- Zou, R., Hong, X., Wei, G., Xu, X., & Yuan, J. (2022). Differential effects of optimism and pessimism on adolescents' subjective well-being: mediating roles of reappraisal and acceptance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7067. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127067>

Примљено: 24. 03. 2023.

Коригована верзија примљена: 29. 05. 2023.

Прихваћено за штампу: 01. 06. 2023.

Дечји вртић као простор хетеротопије

Миљана Лазаревић¹

Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре
„Сирмијум“, Сремска Митровица, Србија

Апстракт Простор дечје вртића представља интегрални део програма предшколског васпитања и образовања, јер структурирање и коришћење простора одражавају концепцијска полазишта програма. У овом раду ижежи смо сагледавању односа моћи којима је физичко окружење вртића обликовано, а који су видљиви кроз начин на који су структурирани и начин на који се користе заједнички простори вртића (холони и ходници). У истраживању полазимо од Фукоовог концепта хетеротопије, како бисмо сагледали контрарадикалност и тензије које постоје у пракси вртића, а које имају своју физичку манифестацију у простору. Истраживање је сprovedено у једном државном вртићу у Београду, уз учешће медицинске сестре – васпитача и стручног сарадника – педагога у анализи простора путем интервјуа-шуре кроз вртић. Искусство учесника истраживања указује на то да хетеротопије унутар вртића настају у покушају трансформације праксе од оне засноване на хијерархијским односима моћи ка пракси базираној на дељењу моћи, као и да стварање „других места“ у вртићу доприноси промени начина учешћа васпитача, деце и породице у коришћењу заједничких простора вртића.

Кључне речи: простор дечје вртића, Мишел Фуко, хетеротопија, односи моћи, интервју-шуре

Увод

У постављању теоријског оквира истраживања полазимо од Фукоовог концепта односа знања и моћи (Фуко, 2012). Фуко није експлицитно полемисао о овим питањима у контексту васпитања и образовања у раном детињству, али је својим схватањем моћи настојао да расветли како су моћ и знање обликовани кроз друштво и обликују друштво, како се прожимају од институције до појединаца кроз сложену мрежу односа, те како се између осталог манифестују у физичком, тј. просторном облику. Фуко је односе моћи сагледавао у односу на реалне, унутрашње просторе, јер је сматрао

¹ vs.milijana.lazarevic@gmail.com

да ми не живимо у некој врсти вакуума, у простору у коме се могу јасно разлучити особе и ствари, „већ унутар једног скупа односа који одређује положаје несводиве једне на друге“ (Фуко, 2005: 31).

Пре него што се упустимо у истраживање физичких манифестација односа моћи у вртићу, неопходно је направити дистинкцију између појмова *ἵρσιῶρ* и *месџо*. У овом раду простор разумемо као физичко окружење, „структуру света, тродимензионално окружење сачињено од објеката и догађаја који имају релативан положај и правац“ (Harrison & Dourish, 1996: 2). Место представља „простор који се вреднује“ (Harrison & Dourish, 1996: 2), значењски простор „обликован људским деловањем, односима, емоцијама, догађајима и сећањима везаним за њега“ (Nairn et al, 2016: 5) који је прожет „флуидношћу и отеловљеним односима моћи“ (Jobb, 2019: 214).

Истраживањем организације простора као физичког окружења дечјег вртића могуће је у њему препознати места „која имају необично својство да укидају, обеснажују или преокрећу скуп односа које сама обликују“ (Фуко, 2005: 31), а који се у њима огледају. Ова места он дели на два типа: *уџоџије* и *хеџероџије*.

Појам „утопија“ потиче од грчких речи *eu* што значи добар и *topos* што значи „место“, као и из речи *ou* и *topos* које означавају „не-место, тј. непостојеће место“ (Mihajlović, 2016: 21). Утопије нису стварна места, „оне представљају одраз друштва доведеног до савршенства, или пак наличје друштва, те су утопије простори који су у својој суштини нестварни“ (Фуко, 2005: 31).

Хетеротопије су стварна, материјална места, чији се обриси називу у свакој установи друштва и оне представљају својеврсну супротност утопијама. Реч „хетеротопија“ је грчког порекла и укључује реч *heteros*, што значи „други“, „другачији“ и реч *topos* која значи „место“, што заједно чини „друго место, или место другости“ (Wood, 2020: 167). Хетеротопија представља дакле друго место које обухвата оно што описујемо као физички простор, али исто тако и друштвени и културни простор који су у физичком садржани и којима је физички простор обликован. Хетеротопија је истовремено и реална, у смислу физичког простора који треба истраживати, и потпуно нестварна, јер иако можда одражава друштво у коме постоји, она функционише по сопственим правилима којима је дефинисано (између осталог) ко може ући у простор и на који начин, шта је (не)прихватљиво у том простору, као и какве праксе је могуће градити у њему. То значи да су хетеротопије обликоване мрежом односа моћи како унутар простора тако и односа простора са друштвом у коме се налази хетеротопија (Ulla, 2017). Из позиције хетеротопија, простор добија пресудну улогу у истраживању начина на које функционише друштво, јер има способност да „обједини све могуће садржаје одређене културе и да прикаже односе моћи у кондензованој форми“ (Prodanović & Krstić, 2012: 426).

И сам Фуко је истицао да између утопија и хетеротопија може да постоји „својеврстан доживљај мешања“ (Фуко, 2005: 32), који је описао кроз „метафору огледала“ (Фуко, 2005: 32). По њему, огледало је једна врста утопије, јер у њему видимо свој одраз у једном нестварном простору, простору који не постоји. Стварање одраза као нечег нематеријалног је „аналогно утопији, док материјалност самог огледала указује на хетеротопију као вид материјализоване утопије“ (Mihajlović, 2016: 48).

Тако, хетеротопије представљају места која леже изван свих места, „друга места“ (Фуко, 2005: 32) која се ипак могу локализовати.

Хетеротопије представљају „контрапросторе које стварају одрасли – стварна места смештена изван свих других простора која су предодређена да избришу, неутралишу, надокнаде или прочисте просторе којима се супротстављају“ (Боуер, 2008: 53). Поред утопија и хетеротопија, Фуко је у једном свом гостовању 1966. године у радио-емисији говорио о „локализованим *ушћојијама* које су блиске и добро познате деци“ (Боуер, 2008: 53). Локализоване утопије „леже у дну баште, на тавану или у великом родитељском кревету у коме дете може да открије океан пливајући између покривача, или пак кревет може постати шума у коју се дете крије чекајући родитеље да се врате“ (Боуер, 2008: 53). Можемо закључити да локализоване утопије настају у дечјој игри у којој иако „стварни физички и друштвени свет не нестаје, његово присуство се изражава кроз другу форму“ (Крнјаја, 2010: 266), кроз стварање „имагинарних простора као паралелне реалности која временом може постати свакодневна реалност“ (Крнјаја, 2010: 266).

Простор вртића представља видљиви исказ о вредностима које васпитачи промовишу (Ото, 2005; Тарр, 2001, 2004) и све што се у њему налази, као и начин на који је структуриран, рефлектује теоријско-вредносне оквири на којима се развија васпитно-образовна пракса. У истраживању простор вртића сагледавамо у складу с концепцијским полазиштима Основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (Основе програма, 2018), кроз његово „физичко, социјално и симболичко значење“ (Павловић Бенеселовић *и сар.*, 2022: 10). Вртић сагледавамо као простор „демократске праксе заједнице у којој се узимају у обзир интереси заједнице, породице и деце“ (Основе програма, 2018: 10). Таква пракса није репресивна, заснована на хијерархијској расподели моћи, већ је „респонзивна, базирана на дељењу моћи“ (Основе програма, 2018: 10). Стога физичке манифестације односа моћи којима је обликована пракса вртића можемо препознати у физичком окружењу вртића. Истраживање простора вртића као хетеротопије представља прилику да се деконструишу начини на које деца и одрасли ступају у интеракцију у и са просторима вртића (Јонес *et al.*, 2012, према: Шау, 2017), као и прилику за сагледавање односа моћи који владају у тим просторима и којима су они обликовани.

Дечји вртић као „друго место“

Фуко је у свом раду *Друја месџа* (Фуко, 2005) дао приказ начела којима се хетеротопије могу идентификовати и описати. Свако од начела у опису концепта хетеротопија могуће је сагледати у односу на физичко окружење вртића као институционалне форме предшколског васпитања и образовања.

У првом начелу говори се о томе да не постоји култура на свету која је лише на хетеротопија, али да хетеротопије попримају различите форме, те да не постоје њихови универзални облици. Фуко је истакао два општа типа хетеротопија: *хетеротопије кризе* и *хетеротопије одсујања* (Фуко, 2005). Хетеротопије кризе резервисане су за особе које се налазе у стању кризе, тј. стању другачијем од онога које је у

друштву уобичајено, при чему данас ишчезавају у облицима у којима су постојале у прошлости (Фуко је навео пример колеџа из 19. века или војне обуке за дечаке) и би-вају замењене хетеротопијама одступања. Ове врсте хетеротопија карактеристичне су за оне чије понашање одступа од уобичајеног просека или прописане норме. Вртићи могу бити сагледани као места која су на граници између хетеротопије кризе и хетеротопије одступања, због тога што представљају место где се најчешће први пут одваја јавно од породице, као и због особености предшколског узраста. Предшколски узраст издваја се као јединствен и непоновљив, једини период живота „са толико отворених могућности, у коме човек са толико енергије, истрајности и ентузијазма развија сложене капацитете од којих ће зависити његове будуће могућности, његова личност и успешност функционисања у даљем животу“ (Osnove programa, 2018: 3). Дечји вртић, у односу на контекст породичног васпитања, представља одређену врсту „друштвене праксе“ (Фуко, 1998, према: Miškeljin, 2022: 28), коју је немогуће одвојити од ширег друштвеног контекста (Miškeljin, 2012). Ипак, у односу на породично васпитање дечји вртић представља и „место другости“, јер независно од теоријско-вредносних оквира на којима гради своју праксу, неминовно је да вртић деци пружа другачија искуства живљења у односу на породично окружење.

Друго начело подразумева хетерогеност самих хетеротопија, односно могућност да једно друштво током историје може преузети нове хетеротопне структуре, те да „свака хетеротопија има јасну и одређену функцију унутар друштва, и једна иста хетеротопија, у зависности од синхроније културе у којој се налази, може имати различиту функцију“ (Фуко, 2005: 33). У складу с овим начелом – нега, васпитање и образовање деце предшколског узраста мењали су свој облик и начине остваривања кроз историју. И сам термин *вртић* није конзистентан, те је у различитим културама и у различитим временским периодима то место имало различите називе. У нашој земљи је то прво било *забавишће*, затим *обданишће* и на крају *дечји вртић* по узору на термин „kindergarten“ који је увео творац првих вртића Фридрих Фребел (Miškeljin, 2012: 17). Тако је одрастање предшколске деце кроз историју постало друштвено питање, а предшколско васпитање и образовање је системски уређено и регулисано, те данас поред доприноса породице у развоју и учењу детета предшколског узраста велику улогу има и вртић за ону децу која га похађају.

Треће начело се односи на моћ хетеротопија да на једном реалном месту, унутар једног простора, постоји више различитих места, која чак могу бити неспојива (Фуко, 2005). Неки аутори су ово начело сагледали кроз пример *јукстапозиције* (Mihajlović, 2016; Shaw, 2017) – постојање различитих места уз, покрај, једно поред другог, плуралитет садржаја који указују на мноштво опречних карактеристика ових различитих места. За разлику од утопије која представља јединство идеја, вредности, уверења и визија будућности, хетеротопије у себи садрже стварна места у којима се сучељавају различита размишљања, идеје и вредности. У вртићу се јукстапозицијама могу сматрати дисконтинуитети у доступности различитих места унутар вртића деци и одраслима, подвојеност игре и учења, односи одраслих и деце засновани на хијерархијској расподели моћи, неусаглашености породичног и контекста вртића итд.

У оквиру четвртог начела разматра се однос хетеротопије и времена. С једне стране постоје хетеротопије времена акумулираних у бесконачности, као што су музеји и библиотеке, док с друге стране постоје временски пролазне хетеротопије као што су, на пример, светковине (Фуко, 2005). Ово начело показује да време у хетеротопијама не тече на исти начин у односу на општеприхваћени ток времена. У вртићу одрасли и деца деле исто време, али начини на који га перципирају знатно се разликују (Улла, 2017). У савременој култури одрасли време најчешће доживљавају линеарно, водећи се сатом као временским оријентиром. За децу време тече циклично и нема своје физичке одреднице у форми сата. Уместо тога, деца време тумаче оним што осећају, виде, чују и доживљавају (Малакра, 2007), кроз „тренутак у времену“ (Goble, 2020: 181) отеловљен у догађајима који за њих имају одређени смисао и значење.

У петом начелу истиче се да хетеротопије претпостављају „увек један систем отварања и затварања који их истовремено изопштава и чини проходним“ (Фуко, 2005: 35). Хетеротопије, како је истакао Фуко, имају својство чудног облика искључивања, јер чак и када свако може да уђе у неку хетеротопију, то представља илузију, јер „верујете да сте ушли, но у часу када сте унутра, искључени сте“ (Фуко, 2005: 35). Вртићи такође функционишу по систему отварања и затварања, јер не само да имају своје радно време, већ најчешће имају и јасно дефинисана правила када и ко може ући у вртић, како се деца одвајају и групишу унутар узрасних група, као и који су простори деци при боравку унутра доступни или недоступни. Као што је Фуко навео да та укљученост представља само илузију, тако се у вртићу на примеру укључености породица ово начело јасно одражава. Они могу ући у вртић, али само у оне просторе које су им одређени као доступни (најчешће су то дечје гардеробе, холови и ходници који воде до групе у којој њихово дете борави) и само у одређено време током дана.

Шесто начело које одређује хетеротопије односи се на њихову функцију стварања простора привида, илузије, али такве да она „разобличава сву илузорност стварног света“ (Фуко, 2005: 35) или пак стварање другачијег реалног простора који је савршено уредан и добро уређен, а који је Фуко назвао *хетеротопијом компензације*. Вртићи могу представљати и хетеротопије илузије, али и хетеротопије компензације. Хетеротопије илузије имају тенденцију да филтрирају спољашње реалности које могу бити неуредне или несавршене у поређењу с нашим визијама о томе какво детињство, какво васпитање и образовање и какву праксу вртића желимо. Вртићи постају хетеротопије компензације онда када покушавају да усаврше простор кроз организацију времена и простора, кроз професионализацију праксе тако да професионалци унутар вртића омогућавају деци другачија искуства у односу на она која имају деца која не похађају вртић (Shaw, 2017).

Методолошки оквир

Питање од ког смо пошли у овом истраживању односило се на сагледавање односа моћи којима је физичко окружење вртића обликовано на основу начела хетеротопија која су видљива у простору. Да бисмо одговорили на питање, истраживали смо како простор одражава односе моћи који владају у вртићу, трагали смо

за значењима које простор рефлектује кроз своје физичке манифестације и кроз писана и неписана правила у односу на могућности коришћења простора.

Истраживање је спроведено путем интервјуа-туре (енгл. *walk-along interview*) (Franklin-Phipps & Gleason, 2019; Lynch & Mannion, 2016), као истраживачке методе која истраживачу пружа могућност да док се креће с учесницима истраживања кроз места које заједно истражују „посматра просторне праксе *in situ* чиме истовремено приступа и искуствима и интерпретацијама учесника истраживања“ (Kusenbach, 2003: 463). Интервју-тура чини видљивим сложену мрежу односа моћи у простору, те омогућава истраживачу да „кореспондира с током догађаја у простору прикупљајући податке на партиципативан начин“ (Lynch & Mannion, 2016: 335).

У оквиру интервјуа-туре истраживач је с учесницима, пролазећи кроз просторе вртића, разговарао о ономе што у простору виде и доживљавају. Интервју је био полуструктурирани и тежило се томе да учесници истраживања буду што мање усмеравани, како би њихове приче очувале аутентични доживљај и искуство које су стекли током реструктурирања простора у вртићу. Истраживач је постављао додатна питања како би се сагледала искуства учесника везана за стварање „других места“ у вртићу, као и за односе моћи који се у њима препознају.

Истраживање је спроведено у једном државном вртићу који се налази на периферији града Београда, у објекту који је намењен деци јасленог узраста (од 1 до 3 године), али који има и две групе деце вртићког узраста (од 3 до 4 године). У истраживању је учествовала медицинска сестра – васпитач (која је и руководилац објекта) и стручни сарадник – педагог. У приказу резултата истраживања термин „практичари“ се односи на медицинске сестре – васпитаче, васпитаче, стручне сараднике и сараднике који раде у вртићу у коме је спроведено истраживање. Термин „васпитачи“ користимо када говоримо о васпитачима и медицинским сестрама – васпитачима.

За потребе овог истраживања фокусирали смо се на заједничке просторе вртића (холове и ходнике), са циљем промишљања односа моћи које рефлектују, свесни да анализа целог простора вртића превазилази оквире овог рада. Међутим, у интерпретацији резултата истраживања повремено је постојала потреба да се одређена ситуација у пракси анализира у односу на шири контекст или да се реферише на раније праксе у вртићу, што је у интерпретацији и назначено.

Током интервјуа-туре фотографисана су поједина места у вртићу која су у разговору истакнута као важна за преиспитивање односа моћи. Након почетне анализе, учесници истраживања су имали серију додатних размена (путем Viber групе), током којих су дељене фотографије изгледа простора пре његове трансформације и покушаја стварања „других места“, али и додатни увиди, коментари и тумачења у односу на почетну анализу коју је истраживач поделио с учесницима истраживања.

У анализи смо пошли од „промишљања кроз теорију“ (Jackson & Mazzei, 2012; 2013) из потребе да истраживачке податке сагледамо у односу на Фукоово схватање односа моћи и хетеротропија, али и да изложено схватање промишљамо у односу на прикупљене податке (Mills, 2017). Анализи се приступило кроз нелинеарно читање података (транскрипта интервјуа, фотографија, видео-записа, текстуалних порука) и издвајање питања, дилема и коментара који су затим подељени са учесницима

истраживања кроз разговор. Након добијања нових увида у размени истраживача и учесника истраживања приступило се поновном укрштању података и издвајању „секвенци“ из праксе. У интерпретацији података и дискусији издвојене су три секвенце из праксе које су доведене у везу с одређеним начелима хетеротопија.

Резултати и дискусија

Секвенца 1: Верујете да сте ушли, но у часу када сте унутра, искључени сте

При самом уласку у вртић видљиво је обавештење о периоду када су врата вртића отворена, а када се закључавају. То у пракси значи да у периоду када су врата закључана родитељ може ући у вртић тек након што му неко од запослених дозволи приступ (откључавањем врата). Тиме се члановима породице деце која похађају вртић шаље порука у ком периоду могу слободно приступити вртићу, а када приступају уз одобрење запослених.

Стручни сарадник – педагог тумачи како види функцију обавештења за родитеље: *Родитељи моју да улазе у вртић када им одговара, не постоји доба дана када се не може ући у вртић. Али бих рекла да се они некако либе да уђу у њом периоду када се вртић закључава. Иако им је речено да моју, мислим да њај највише ипак прави неку баријеру, односно руши добродошлицу.*

Постојање овакве процедуре можемо довести у везу с петим начелом хетеротопија, по коме оне представљају систем отварања и затварања „који их истовремено изопштава и чини проходним“ (Фуко, 2005: 35). Имајући на уму да постоји радно време вртића којим је одређено када је вртић проходан, а када изопштен у односу на све учеснике васпитно-образовне праксе, дефинисање временског оквира унутар радног времена у којем је приступ вртићу контролишу запослени додатно води изопштавању неких његових чланова (породице деце која похађају вртић).

С начелом по коме хетеротопије истовремено представљају систем отварања и затварања могуће је повезати и устаљени начин организовања васпитних група у вртићима. Дете уписом у вртић постаје део вртићке заједнице деце различитих узраста и одраслих који раде у том вртићу. Иако је вртић доступан свој деци која су у њега уписана, то не мора подразумевати и да су сви простори вртића једнако доступни свој деци. Истраживања показују да се у вртићима дешава просторна, узрасна и социјална сегрегација деце (Pavlović Breneselović, 2015), јер она највећи део времена у вртићу проводе у својој радној соби, у контакту само с децом и васпитачима своје групе.

У вртићу у коме смо спровели истраживање практичари су иницирали промену оваквог начина организовања васпитних група. Док разговарамо у ходнику, један тата долази по своје дете и збуњено обавештава медицинску сестру – васпитача да његово дете није у својој соби. Она му одговара да су у соби поред и да слободно покуца тамо, а затим објашњава истраживачу због чега су се организовали тако да

групе буду „отворене“, тј. да деца једне групе могу користити просторе и играти се са децом других група.

Медицинска сестра – васпитач: *Знаше раније је било – моја деца, моја група, мој васпитач, ја их имам данас четвори, ви седамнаесторо [деце]... овако је много лакше и деци и нама. Али потребно је да се васпитач пребаци у глави, било је проблема, и све како. Али не прија сваком промена. Е онда смо њих ипак, прво са колеџинцом која је спремна, ја миц по миц, био је спремица била комплетна. Е сад смо сви у шуме.*

Може се уочити да промене у организацији и „отварање“ других места за децу нису проистекли из критичког преиспитивања да простор подржава концепцијска полазишта Основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (Основе програма, 2018), већ из реалних тешкоћа с којима се васпитачи суочавају у пракси, а пре свега због недостатка васпитног особља.

Медицинска сестра – васпитач: *Да вам кажем, и даље постоје ти васпитачи који не дају ни моћ, већ је „моја деца – моја соба“. Имаше колеџинцу којој баш не прија. Али када она има ситуацију да једној дана она има осамнаесторо а ја четворо [деце], шта ћемо онда? Тада се схвати да је свима боље. Деци јрвенствено. Јер замислише сад јодину дана долазе само у ову собу. И какве јод материјале ви да имаше и мењаше, био су исти лица, исти соба. А десило нам се и да су се нека деца ипак повезала, ево на пример А. и Л. Они су се ипак зближили и ипак се лепо играју, да смо у овако отвореним групама моли да их спојимо да често буду заједно. А нису били исти група.*

Овакве врсте промена доприносе да се дешавају и неке нове и другачије интеракције између различитих учесника праксе вртића, „што води ка промени њихових узајамних односа и јачању осећаја припадања и повезаности“ (Крнјаја и Purešević, 2020: 228). Наведене промене нису текле без отпора, али су водиле ка новим увидима васпитача, што је отворило простор за грађење односа између деце која до тада нису имала прилику за такву врсту интеракције с вршњацима ван своје групе. Овај пример можемо посматрати и кроз Фукоово виђење моћи као флуидне, јер сваки учесник васпитно-образовне праксе истовремено и доживљава и врши моћ (Jobb, 2019). У овом случају, када деца практикују моћ и имају прилику да бирају простор у којем ће се играти и децу с којом ће се играти, нови односи које су градили с децом других група утицали су на васпитаче да преиспитају своју устаљену праксу и да је у складу с тим увидима мењају.

Секвенца 2: Линеарни и циклични ток времена

Заједнички простор који је најфреквентнији, кроз који пролазе сви који уђу у вртић, јесте велики ходник где су смештени дечји ормарићи с гардеробом. Тај простор раније није позивао родитеље и децу да у њему бораве дуже и да се у њему играју. Напротив, он је раније служио за одлагање вишка намештаја и опреме (Фотографија 1).

Фотографија 1

Део главної ходника вршића њре уређења њросшора



Фотшорграфисано 2022. године. Извор: архива учесника испшраживања

Медицинска сестра – васпитач истиче да је овај простор највеће промене пре-
трпео у последњих годину дана. Када су се упустили у промишљање како да зајед-
нички простор емитује добродошлицу породици, прво су склонили сав намештај и
опрему и на то место ставили сто, столице и пар књига (Фотографија 2).

Фотографија 2

Просшор ходника након склањања намешшјаја



Фотшорграфисано 2022. године. Извор: архива учесника испшраживања

Медицинска сестра – васпитач: *Када смо намештај склонили, осмислио је изразан простор у који смо ставили за поочинак сто и столицу. Онда смо промишљали шта бисмо моли да формирамо, а да буде инспиративно и деца и родитељима. Захваљујући погрци и помоћи родитеља, добили смо намештај од њих који су нам они направили. Једна мама је са суруом направила тај намештај, а онда са нама учествовала у уређењу овог дела простора.*

Идеја практичара била је да у овом простору чланови породице могу да се информишу о новој програмској концепцији кроз доступан Програмски документ (Основе програма, 2018) и додатне брошуре, читају приче о пројектима који су се у вртићу у претходној години развијали, читају литературу из области родитељства или да с децом читају књиге. Медицинска сестра – васпитач и педагог у разговору деле свој утисак да се и даље ујутру ту родитељи мање задржавају, доведу дете и журе на посао, али да се ситуација у поподневним часовима, када долазе по дете, знатно променила откад је простор добио нови облик.

Медицинска сестра – васпитач: *Када смо променили простор, имали смо ситуацију да онда родитељи дођу и не проведу само десет минути, већ је један тај чекао у колима мајку која је дошла по дете скоро сат времена. Он се човек улашио, ушао у вртић и питао маму: „Па добро иде ли ви?“ Оне су сале у библиотеку, читале књиге, дошле овде облачиле косине и то је трајало. Пришом је то један од „незгодних тај“ иде ни сагласношћу за фотграфисање, ништа није било снимљено. Након тога је све било снимљено. Сада нам се родитељи појављују задржавају.*

На овом примеру можемо препознати како је стварање других места у вртићу утицало на промену перцепције времена одраслог. Док је отац време мерио линеарно (путем сата), мајка је са дететом била у „догађајном времену“ (Goble, 2020), које има свој другачији ток. У цикличном доживљају времена оно се не може измерити, те се из вртића одлази не у односу на време приказано на сату, већ када је за то „најповољнији тренутак“ (Malakra, 2007).

Кроз ово искуство промене заједничког простора можемо уочити и како се мењао однос родитеља према вртићу. Када су добили прилику да виде и искусе како се њихово дете игра у вртићу, када су и сами били у улози саиграча с дететом, то је допринело грађењу осећаја припадања заједници вртића, а самим тим и јачању односа поверења с васпитачима.

Секвенца 3: „Посматрачница за птице“ – хетеротопијско стварање места

Долазимо до степеница које воде на спрат вртића. Медицинска сестра – васпитач застаје код простора испод степеништа и почиње причу о томе како је овај простор мењао свој облик и намену.

Медицинска сестра – васпитач: *Имамо, деца су их крстила, Ђиру и Јованку. Ђира и Јованка су велике сове. Сове нам често испадају овде из гнезда. И једног дана ја овде пролазим и она ми стоји и њега ме, сова [показује руком на прозор поред степеништа]. Када се сова појавила у дворишту, њу су деца из вртића видела и*

почела да коментаришу. И онда смо ми [васпитачи] сале и размишљале како то да искористимо, јер еј имамо сове, а сове нису баш свакодневица. А овај део [испод ступеништа] нам ни за шта никад није служио, јер је низак, небезбедан, због ћошкова и ивица. Али чекајте, то се ћлашимо ми. Дејте је у овој висини [показује руком], како ће да удари у ивицу?

Фотографија 3

Простор испод ступеништа пре уређења и илустрација позиције васпитача у односу на простор док је говорио о његовој безбедности



Фотографисано 2022. године. Извор: архива учесника истраживања

Моменат у коме медицинска сестра – васпитач показује руком на висину ступеништа да би описала како је то простор адекватан за децу (Фотографија 3) обојио је разговор више него што је то видљиво у тексту. Наша невербална комуникација, тон којим је разговор текао даље и осећај поноса који је лебдео у простору док говори указивали су на то да је за медицинску сестру – васпитача овај пример веома важан и да га сматра прекретницом у преиспитивању и освешћивању улоге одраслих у обликовању физичког окружења вртића, као и инспирацијом за покретање промене у овом простору (Фотографија 4).

Медицинска сестра – васпитач: *А онда пошто су ћилице ућлавном с ће сћране, и ће сове су биле искључиво у ћом делу дворишћа, онда смо ућраво ову ћелину осмисли за то да се они [деца] крију, шућају, јер киша је ћих дана ћесћо ћагала и кроз ћрозор смо моћли да ћосмаћрамо ћилице, када не изаћемо у дворишће. Наћравили смо једну ћосмаћрачницу, они то зову „ћићичарник“, деца. Ту они воле и да се скривају, ућлазе овде, мало за нас одрасле је незћодно да се завучемо, али они ућживају.*

Фотографија 4

Простор испод степенишнице као „Посматрачница за птице“



Напомена: сирелицом је обележен прозор кроз који деца посматрају птице у дворишту вртића

Стварањем оваквих „других места“ настају нови односи, који позиционирају децу и одрасле као равноправне „становнике“ вртића као места заједничког учења и учешћа. Ослањајући се на Фукоов концепт хетеротопија, Адлерштајн-Гримберг и Бралић-Ешеверија (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) креирале су појам *хетеротопијског стварања места* као опис за овакве алтернативне начине стварања нових места у вртићу, уз учешће и агенсност деце и одраслих, што води и промени односа моћи. У овом случају васпитачи су препознали заинтересованост деце за посматрање сова у дворишту вртића, али су и преиспитали своје предрасуде и страхове у вези с коришћењем одређених простора као што је простор испод степеништа. Деца су пак имала своје теорије како ово место може да се користи и поред предвиђеног (за посматрање сова), користе га за скривање и осамљивање. Овај пример хетеротопијског стварања места може отворити могућност за сусретање хетеротопије и локализоване утопије, што даље може водити до грађења новог, „коауторског простора“ (Крнјаја, 2012) који настаје у игри у којој одрасли и деца деле моћ и тиме „стварају просторе у којима њихове идеје постају коауторизоване“ (Крнјаја, 2012: 274).

Закључак

Истраживања дечјег вртића као простора хетеротопије имају значајан потенцијал за преиспитивање односа моћи који владају на свим нивоима система предшколског васпитања и образовања – од нивоа односа образовних политика и предшколских установа до нивоа односа деце и васпитача. Овим истраживањем захватили смо тек обресе хетеротопијских места у вртићу и указали на неке од могућих начина

њиховог стварања у установама предшколског васпитања и образовања. У истраживању смо трагали за „тананим каналима“ (Фуко, 2012) кроз које моћ тече и прелива се унутар вртића, имајући на уму да је „свако у основи носилац неке моћи, и у тој мери преноси моћ“ (Фуко, 2012: 77).

Искуства које су учесници делили у фокус стављају њихово преиспитивање функције и карактеристика физичке средине и иницирање трансформације заједничких простора вртића, с идејом да ће те промене допринети трансформацији постојећих образаца моћи у односима између различитих учесника васпитно-образовне праксе у дечјем вртићу (пре свега васпитача, деце и породице). Истраживање показује да променама у простору овог вртића није увек претходило промишљање и преиспитивање односа моћи, али када су се десиле, промене су готово увек водиле новим увидима практичара. Ти увиди најпре говоре о новим начинима учешћа васпитача, деце и породице у коришћењу простора вртића, а тиме и о промени њихових односа. Тешкоће у остваривању неких промена, као што је могућност игре деце различитих група и „отварање“ радних соба за децу других група, довеле су до експлицитнијег уочавања неравнотеже у односима моћи. У том процесу постала је видљива потреба неких васпитача да имају „моћ“ и контролу над кретањем деце с којом раде. Искуства практичара у овом вртићу показују да су они приликом покретања промена у простору главни ослонац тражили међу својим колегама („Онда смо промишљали [васпитачи и стручни сарадник – педагог] шта бисмо могли да формирамо, а да буде инспиративно и деци и родитељима“; „И онда смо ми [васпитачице] селе и размишљале како то да искористимо“). Фокус на промене у заједничким просторима вртића допринео је да васпитачи „изађу из изолованости своје радне собе“ (Pavlović Beneselović i sar., 2022: 84) и да кроз дељење идеја, дилема, питања, заједничко решавање проблема и заједнички рад на променама у простору с другим васпитачима и стручним сарадником – педагогом граде односе засноване на дељењу моћи. Покретање промена у заједничким просторима вртића представља добру полазну основу у процесу трансформације праксе, јер ове просторе васпитачи лакше деле с другима, тј. не доживљавају их својим личним простором, као што неретко имају тај однос према соби васпитне групе у којој раде (што је и видљиво у представљеном примеру „отварања“ радних соба).

Спроведено истраживање указује на комплексност процеса промене парадигме на којој је заснована постојећа пракса, јер чак и када се фокусирамо само на промене у физичком окружењу вртића, можемо приметити да оне не теку линеарно, већ кроз грађење „места између – набора који представљају просторну трансформацију кроз коју се уочавају нови просторни идентитети“ (Kornberger & Clegg, 2003: 84). Нови обрасци моћи настају управо у тим „наборима“, местима на маргинама устаљене праксе, који оспоравају устаљене односе и који по својим карактеристикама представљају хетеротопије.

Ово истраживање пружа нове увиде у разумевању улоге и значаја физичког окружења за грађење праксе вртића засноване на дељењу моћи, као и увиде о начинима на које промене у физичком окружењу доводе до промена у односима учесника

васпитно-образовне праксе. У овом раду фокус је на сагледавању односа моћи кроз анализу заједничких простора дечјег вртића, те је значајно покренути нова истраживања која би обухватила друге нивое васпитно-образовне праксе, али и укупног система предшколског васпитања и образовања. Тиме би односи моћи који обликују праксу предшколског васпитања и образовања могли бити сагледани у односу на шири друштвени контекст.

Литература

- Adlerstein-Grimberg, C. Y. & Bralic-Echeverría, A. (2021). Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1–36. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hpml>
- Boyer, C. (2008). The many mirrors of Foucault and their architectural reflections. In M. Dehaene, & L. De Caeter (Eds.), *Heterotopia and the city: public space in a postcivil society* (pp. 53-75). Routledge.
- Franklin-Phipps, A. & Gleason, T. (2019). Walking Methodologies with/in Teacher Education. *Journal of Public Pedagogies*, 4(1), 228-234. <https://doi.org/10.15209/jpp.1193>
- Fuko, M. (2005). Друга mesta. U P. Milenković i D. Marinković (ur.), *Mišel Fuko: Hrestomatija* (str. 29-36). Vojvođanska sociološka asocijacija.
- Fuko, M. (2012). *Moć i Znanje: Odabrani spisi i razgovori 1972-1977*. Mediteran Publishing.
- Goble, E. (2020). From kairos to chronos: The lived experience of time in education. In P. Howard, T. Saevi, A. Foran & G. Biesta (Eds.), *Phenomenology and Educational Theory in Conversation: Back to Education Itself* (pp. 179-197). Routledge.
- Harrison, S., & Dourish, P. (1996). Re-place-ing space: The roles of place and space in Collaborative systems. *Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 67-76). Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/240080.240193>
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- Jobb, C. (2019). Power, Space, and Place in Early Childhood Education. *Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologie*, 44(3), 211-232. <https://doi.org/10.29173/cjs29596>
- Kornberger, M., & Clegg, S. (2003). The Architecture of Complexity. *Culture and Organization*, 9(2), 75-91. <https://doi.org/10.1080/14759550302804>
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–277.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251-267.
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.) *Participacija u obrazovanju - pedagoški (p)ogledi: zbornik radova* (str. 226-233).

- Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Lynch, J., & Mannion, G. (2016): Enacting a place-responsive research methodology: walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330-345. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271>
- Malakpa, S. (2007). Chronos and Kairos: temporal concepts with implications for classroom instruction and national development. *Liberian studies journal*, 32(1), 94-103.
- Mihajlović, J. (2016). *Savremeni prostori heterotopija u arhitekturi* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/7791).
- Mills, T. (2017). Mangling Expertise Using Post-Coding Analysis to Complexify Teacher Learning. *Issues in Teacher Education*, 26(3), 128-144.
- Miškeljin, L. (2012). Dečji vrtić kao kulturni artefakt vrtić iz sociokulturne perspektive. U T. Grujić (ur.). *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača* (str. 11-28). Visoka škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije: implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Nairn, K., & Kraftl, P., & Skelton, T. (2016). *Space, Place, and Environment: Geographies of Children and Young People*. Springer.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. In M. Kraglund, & L. Otto (Eds.), *Materialitet og dannelse* (pp. 33-47). Denmark's Pedagogiske Universitetes Forlag.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2): Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Beneselović, D., Krnjaja, Ž. i Backović, S. (2022). *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću – Prostor u skladu sa osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Prodanović, S. i Krstić, P. (2012). Javni prostor i slobodno delanje: Fuko vs. Lefevr. *Sociologija*, 54(3), 423-436. <https://doi.org/10.2298/SOC1203423P>
- Shaw, L. J. (2017). *Heterotopia and Hauntings: Troubling the Spaces and Artefacts of Early Years' Education and Care in England* (Doctoral dissertation). Department of Early Childhood Studies the Manchester Metropolitan University.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00043125.2001.11653447>
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), 88-92.

Ulla, B. (2017). Reconceptualising sleep: Relational principles inside and outside the pram. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 400–408. <https://doi.org/10.1177/14639491177427>

Wood, J. (2020). Children as heterotopians: town planning with and for children. In M. Khan, S. Bell, & J. Wood (Eds.), *Place, Pedagogy and Play: Participation, Design and Research with Children* (pp. 165-179). Routledge.

Примљено: 10. 04. 2023.

Коригована верзија примљена: 19. 10. 2023.

Прихваћено за штампу: 09. 12. 2023.

Осврт на анализу грешака на примеру наставе енглеског језика струке¹

Бојана Комароми²

Пољопривредни факултет, Универзитет у Новом Саду,
Нови Сад, Србија

Јелена Јерковић

Технолошки факултет, Универзитет у Новом Саду,
Нови Сад, Србија

Апстракт Иако се анализа грешака углавном сматра превазиђеном у истраживањима која се баве усвајањем другој језика, она се и даље широко примењује у области методике наставе страних језика. Циљ овог рада је да се поново сагледају могућности и ограничења анализе грешака пола века након што је овај приступ истрављен. Истраживање представљено у овом раду смештено је у специфичан контекст енглеског језика струке, са циљем да се анализирају грешке у преводима студентима инжењерства. За разлику од већине оваквих анализа, ово истраживање не истражује само граматичке грешке, већ и грешке у вокабулару. Посебна пажња посвећена је објашњењу порекла грешака, односно утврђивању да ли је грешка настала под утицајем мајерњег језика (међузјезичке грешке) или стране језика (унујарјезичке грешке), након чега следи даља анализа главних узрока ових међузјезичких и унујарјезичких грешака. На основу резултата и импликација приказане анализе, закључује се да анализа грешака, упркос својим недоследностима и ограничењима, ипак драгоцен увид у стратегије које студенти користе, као и у препреке на које наилазе у процесу учења стране језика. Стога се резултати анализе грешака могу користити као користан ресурс за унапређивање и набојрадњу њихових приступа у настави, као и за њихово прилагођавање специфичним потребама студената.

Кључне речи: анализа грешака, међузјезичке грешке, унујарјезичке грешке, енглески језик струке, превод.

¹ Рад је настао у оквиру пројеката 451-03-47/2023-01/200117 и 451-03-47/2023-01/200134.

² bojana.komaromi@polj.uns.ac.rs

Увод

Кроз истраживања из области усвајања другог језика (енг. *second language acquisition*) показано је да су грешке резултат нормалног развоја и неизбежан део процеса учења. Истиче се да грешке не треба схватати као знак инхибиције, већ као доказ да ученици примењују стратегије учења (Corder, 1967) као и да у језик који уче покушавају да уведу правила (Gass & Selinker, 2008). Иако се анализа грешака (енг. *error analysis*) (АГ) вршила пре скоро пола века у оквиру истраживања о усвајању другог језика, касније је нашла ширу практичну примену у области наставе енглеског језика (Ellis & Barkhuizen, 2005; McDowell & Liardét, 2020). Међутим, уочени су различити методолошки проблеми повезани с АГ, као што су проблеми утврђивања грешака (шта се сматра, а шта не сматра грешком), потешкоће у спречавању ученика да у језичкој продукцији избегавају употребу оних језичких облика које мање познају (енг. *avoidance*), прављење разлике између омашки (енг. *mistakes*) и грешака (енг. *errors*), као и непостојање таксономије која би грешке недвосмислено класификовала у одређену категорију (Johnson & Johnson, 1998).

Истраживање представљено у овом раду бави се анализом грешака у преводима студената и смештено је у специфичан контекст енглеског језика струке (ЕЈС). Када је реч о значају језичких вештина у ЕЈС, превођење се често сматра петом језичком вештином уз четири основне вештине слушања, говора, читања и писања. Према Њумарку (Newmark, 1991), превођење се у настави језика на вишим нивоима сматра чак најважнијом друштвеном вештином, јер подстиче комуникацију и разумевање међу људима. Овај аутор даље истиче да је превођење важно за унапређивање „разумевања између појединаца, група, организација и народа, као и посредник у ширењу култура и преносу информација и технологије“ (Newmark, 1991: 64). Инструменталност превођења посебно долази до изражаја у контексту ЕЈС, где је превод средство помоћу којег добијамо информације и знања из проучаване научне области (Ђоровић, 2020). Како настава ЕЈС на терцијарном нивоу припрема студенте да користе енглески језик у складу са специфичним потребама њихове будуће професије, настава често укључује преводе са матерњег језика (J1) на страни језик (J2). Циљ овог истраживања је да се испитају могућности и ограничења АГ у настави ЕЈС данас. Категоризацијом и анализом грешака у преводима студената покушаћемо да пружимо увид у врсте грешака које студенти праве, као и учесталост грешака, и да одредимо факторе које утичу на њихово јављање. Полазимо од претпоставке да грешке одражавају стратегије које студенти користе, али и потешкоће на које наилазе у процесу учења страног језика. Импликације ове анализе могу бити корисне за наставнике у осмишљавању наставе страног језика, али је потребно имати у виду и недостатке и ограничења које оваква анализа има.

Теоријски оквир

Грешке, анализа грешака и међујезик

Учење је процес у ком до успешног исхода долазимо кроз прављење грешака, јер захваљујући грешкама добијамо повратну информацију из окружења те користимо

ту повратну информацију да бисмо направили још покушаја који ће нас довести до жељеног циља (Brown, 2000). С. П. Кордер, један од зачетника анализе грешака, направио је разлику између грешака и омашки у продукцији језика, објашњавајући да се омашке дешавају случајно и настају као производ случајних околности, док су грешке систематске појаве (Corder, 1967).

Анализа грешака је процес кроз који утврђујемо учесталост, природу, узроке и последице неправилног језика ученика (James, 1998). Тај процес подразумева низ поступака који се углавном баве грешкама у језичкој продукцији, односно говору или писању, будући да је порекло грешака у разумевању веома тешко, а често и немогуће утврдити. АГ је настала као реакција на приступ контрастивне анализе (КА), која је укључивала контрастирање J1 и J2 ученика и била је заснована на претпоставци да грешке углавном настају услед негативног трансфера из матерњег језика. За разлику од бихевиористичких приступа учењу језика које налазимо у КА, АГ је заснована на нативистичким приступима учењу језика истичући значај менталних процеса и когнитивних механизма активних приликом учења језика (Ellis & Barkhuizen, 2005). АГ је такође послужила као основа за развијање теорије међујезика, која је још увек веома утицајна у лингвистичким истраживањима јер пружа широк и продуктиван оквир за истраживања постављена кроз различите теоријске оквире (Tarone, 2018).

Израз „међујезик“ (енг. *interlanguage*) предложио је Селинкер (Selinker, 1972), на основу Кордеровог израза „прелазна компетенција“ (енг. *transitional competence*) (Corder 1967); остали изрази које налазимо у литератури су „апроксимативни систем“ (енг. *approximative system*) (Nemser, 1971), „идиосинкратични дијалекат“ (енг. *idiosyncratic dialect*) и „језик ученика“ (енг. *learner language*). Према Селинкеру (1972), међујезик је јединствен језички систем који сваки ученик ствара у процесу учења страног језика. Другим речима, међујезик је „ментална граматика коју ученик конструише у одређеној фази током процеса учења“ (Ellis & Barkhuizen, 2005). Међујезик је састављен како од елемената из J1 тако и од елемената из J2, али се у исто време правила овог језичког система на одређени начин разликују и од J1 и од J2. Појам међујезика уско је повезан са фосилизацијом, која се јавља када језичке јединице или облици (посебно они погрешно научени) постану стални у међујезику ученика. Сматра се да нам анализа међујезика ученика може пружити значајна сазнања о развоју језика код појединца или групе, као и о целом процесу учења страног језика. Једно од истраживачких области које је Селинкер (1972) препознао у оквиру теорије међујезика је психолингвистички процес стратегија учења, које су постале једно од кључних истраживачких области (Tarone, 2018), нпр. код Ребеке Оксфорд (Oxford 1990; 2017).

Спровођење анализе грешака

Поступак спровођења АГ који се у истраживањима најчешће примењује предложио је Кордер (Corder, 1974; 1981) и састоји се од пет фаза: прикупљање језичке грађе, утврђивање грешака, опис грешака, објашњавање порекла грешака и евалуација грешака. Овај одељак описује те фазе, укључујући низ таксономија које

су различити аутори предлагали током година, као и методолошке проблеме које треба узети у обзир.

1. Прикупљање језичке грађе или корпуса. У зависности од циљева и обухвата АГ, истраживачи се одлучују за врсту корпуса (обиман, специфичан или случајни узорак), прикупљеном методом попречног пресека (енг. *cross-sectionally*) или лонгитудиналним истраживањем (енг. *longitudinally*) (Ellis, 1994). Грађа се може прикупити кроз природну (спонтану) употребу језика (енг. *natural language*) или када се циљано тражи продукција одређених језичких облика, што се чешће користи у истраживањима (енг. *elicited data*). У овом другом случају најчешће се примењује експериментална метода, када се посебно састављен инструмент користи за добијање података који садрже испитиване језичке облике. У овој фази АГ, најбитније је имати у виду да на природу и учесталост грешака у прикупљеном корпусу утичу различити фактори: (а) фактори који се односе на ученике (нпр. ниво знања, матерњи језик ученика), (б) фактори који се односе на језик (нпр. средство језичке продукције или језичког изражавања, жанр) и (в) језичка продукција (нпр. планирана или непланирана) (Ellis & Barkhuizen, 2005). Показано је, рецимо, да врсте грешака углавном зависе од природе задатка изабраног за прикупљање језичке грађе јер се, на пример, у задацима превођења најчешће утврђује више грешака трансфера из матерњег језика у односу на задатке писања састава (Ellis, 1994).

2. Утврђивање грешака. Генерално прихваћен приступ у процесу утврђивања грешака је да се као норма изабере један од стандардних дијалеката (нпр. британски или амерички енглески). У овој фази, највеће потешкоће представља прецизна реконструкција исказа/реченица ученика, као и доношење одлуке да ли да се анализа ограничи само на апсолутне грешке или да се укључе и облици који не представљају прикладан или примерен превод мада јесу граматички прихватљиви (Ellis & Barkhuizen, 2005). Овде се, такође, сусрећемо с проблемом везаним за разграничавање између грешака и омашки (што је могуће решити спровођењем лонгитудиналних истраживања или интервјуа са ученицима), као и препознавањем не само очигледних грешака (енг. *overt errors*), већ и оних прикривених (енг. *covert errors*), што захтева анализу дискурса већег обима.

3. Описивање грешака. У овој фази, грешке се разврставају према категоријама и одређује се њихова учесталост (Ellis & Barkhuizen, 2005). Класификација грешака се може вршити према различитим критеријумима. На пример, грешке се могу сагледавати кроз различите језичке вештине, односно може се анализирати ниво знања, односно грешака у говору, слушању, писању и читању (Bussmann et al., 1996). Таксономија која се најчешће користи подразумева одређивање броја и учесталости грешака на различитим језичким нивоима (нпр. фонетика/фонологија, ортографија, морфологија, синтакса, лексикон, фразеологија, стилистика) или у одређеним граматичким категоријама (Ellis, 1994). Још један од приступа који се користи за описивање грешака јесу површинске стратегије, које грешке категоришу као грешке изостављања, грешке додавања, грешке у грађи морфеме или структуре и грешке у реду речи у реченици (енг. *omission, addition, misformation, misordering*) (нпр. Dulay et al., 1982). У литератури се истиче да избор категорија за АГ треба да зависи од природе језичке грађе (Ellis & Barkhuizen, 2005).

4. Објашњавање порекла грешака. Циљ ове фазе анализе је утврђивање порекла грешака које су ученици направили. За разлику од контрастивне анализе, где је пажња усмерена на грешке настале као резултат интерференције (тј. негативног трансфера из матерњег језика), АГ испитује грешке различитог порекла. Према Ричардсу (Richards, 1971) грешке могу потицати из три извора: грешке настале услед интерференције, унутарјезичке грешке и развојне грешке. Стенсон (Stenson, 1983) је додао категорију индукованих грешака (енг. *induced errors*), које су резултат пропуста у настави или наставним материјалима (нпр. нејасних или неправилних инструкција добијених од наставника или погрешних објашњења датих у уџбенику и вежбама). Према Брауну (Brown, 2000), порекло грешака може бити: интерференција из матерњег језика, утицај циљног језика, социолингвистички контекст комуникације, психоллингвистичке или когнитивне стратегије и различити афективни фактори.

Иако постоји низ различитих фактора који могу утицати на успешност језичке продукције и јављање грешака (Ђурић, 2014; Gass & Selinker, 2008), истраживања у области АГ данас се углавном базирају на језичким факторима, при чему се најчешће прави разлика између унутарјезичких грешака (енг. *intra-lingual errors*) и међујезичких грешака (енг. *inter-lingual errors*) (Richards & Schmidt, 2002). Ричардс (Richards, 1971) је кроз истраживање с испитаницима различитог језичког порекла (елиминисући на овај начин утицај матерњег језика на порекло грешака) одредио четири могућа узрока унутарјезичких грешака:

i) претерано уопштавање (енг. *overgeneralization*): када ученик ствара неправилну структуру на основу других структура које су му познате у циљном језику, нпр. *he can sing, we are hope, it is occurs, he come from*.

ii) непознавање ограничења правила (енг. *ignorance of rule restrictions*): када ученик примењује одређена правила везана за структуре језичких јединица у случајевима када та правила не треба примењивати, нпр. *I made him to do it* (по аналогији са *we talked about it*).

iii) непотпуна примена правила (енг. *incomplete application of rules*): представља стварање неправилних структура када ученик правила примењује делимично, као у постављању питања, нпр. *How long it takes?*

iv) грешке засноване на погрешним претпоставкама (енг. *false concepts hypothesized*): када грешка произилази из погрешног разумевања разлика у циљном језику, као што је употреба облика *was* као обележја прошлог времена, нпр. *one day it was happened*, или разумевање разлике између *too, so and very*, или између *come and go*, итд.

Сличну таксономију унутарјезичких грешака предложио је Џејмс (James, 1998): (i) грешке засноване на погрешној аналогији, (ii) грешке засноване на погрешној претпоставци, (iii) непотпуна примена правила, (iv) редундантност, (v) непознавање ограничења колоцирања, (vi) хиперкорекција и (vii) претерано уопштавање или поједностављивање.

С друге стране, таксономије за међујезичке грешке ређе налазимо у литератури. Ипак, Лот (Lott, 1983) је описао три основна узрока међујезичких грешака:

i) претерана употреба аналогије (енг. *overextension of analogy*): неправилна употреба речи услед фонетске, ортографске, семантичке или синтаксичке сличности

с неким елементом у J1, нпр. за срп. актуелно користи се енг. *actually* уместо *topically*; за срп. евентуално, користи се енг. *eventually* уместо *possibly* (примери за српски презети из Hlebec, 1997)

ii) трансфер структуре: граматичке грешке настале услед примене правила из J1, уместо правила из J2, нпр. срп. Он има 8 година, енг. * *He has 8 years* уместо *He's 8 years old*.

iii) непознавање разлика између J1 и J2: када разлика на граматичком или лексичком нивоу постоји у J2 али не и у J1, на пример релативна заменица „који“ се у српском користи и за жива бића и ствари, док у енглеском за то постоје различите заменице *who* и *which*, или срп. посао, енг. *job* и *work*. Неопходно је напоменути да оригинални израз који је Лот (Lott, 1983) користио за ову врсту грешака је међујезичка/унутарјезичка грешка (енг. *interlingual/intralingual error*). Међутим, пошто се термини „међујезички“ и „унутарјезички“ користе у литератури за описивање порекла грешака услед утицаја матерњег или циљног језика, у овом раду је термин преименован у „непознавање разлика између J1 и J2“ како би се избегла забуна.

Важно је истаћи да је објашњавање порекла грешака сложен и захтеван задатак за истраживаче јер је понекад тешко одредити порекло грешака (Richards & Schmidt, 2002), док одређене грешке могу имати више различитих узрока (Ellis, 1994). Ови проблеми чине неке од главних недостатака АГ, јер се одређивање тачног порекла грешака понекад своди на субјективну процену и интуицију истраживача.

Последња фаза АГ, евалуација грешака, има за циљ да утврди ефекат који грешка има на особу којој је језички исказ упућен, односно да се одреди колико се исказ разуме и какву реакцију изазива (обично се користе критеријуми разумљивости, прихватљивости и иритантности) (Ellis, 1994). Међутим, будући да је евалуација грешака веома сложена и да зависи од великог броја фактора, обично се изоставља у истраживањима. Многи аутори (нпр. Brown, 2000; Ellis & Barkhuizen, 2005; Gass & Selinker, 2008), уместо ове последње фазе, предлажу педагошки рад, односно спровођење педагошких интервенција на основу претходно спроведене анализе.

Досадашња истраживања у области АГ спровођена су за различите језике и дискурсе, од којих су нека рађена пре више од пола века (нпр. Dulay & Burt, 1974; Dušková, 1969; Richards, 1971). На основу резултата различитих истраживања, уочене су одређене тенденције, на пример, да се грешке у трансферу чешће јављају на фонолошком и лексичком нивоу језика него на нивоу граматике, као и да су грешке у трансферу чешће код одраслих него код млађих ученика (Ellis, 1994).

Недавно је спроведено неколико истраживања с ученицима и студентима којима је српски матерњи језик, на пример: Стефановић (2010) је показала да ученици средњег нивоа знања енглеског језика праве више међујезичких него унутарјезичких грешака у усменим излагањима; Ђуричић (2014) је указала на снажан утицај матерњег језика на граматичке грешке студената који студирају шпански језик (ниво А2) у писаној продукцији језика (есеји); Вучен (2016) је анализирао синтаксичке грешке код студената природних наука (математике, физике и хемије) у задацима превођења, утврдивши велики број грешака насталих интерференцијом из матерњег језика.

Већина истраживања у области АГ, међутим, бавила се општим енглеским језиком и граматичким грешкама. Имајући у виду значај стручне терминологије и превођења у контексту језика струке на терцијарном нивоу, овај рад има за циљ да анализира не само граматичке грешке, већ и грешке на нивоу вокабулара код студената који уче енглески језик на инжењерским факултетима.

Методологија истраживања

Анализа резултата у овом раду базирана је на Кордеровом поступку спровођења анализе грешака (Corder 1974; 1981).

Прва фаза истраживања била је сакупљање језичке грађе, и ова фаза спроведена је током летњег семестра академске 2019/20. године на Пољопривредном и Технолошком факултету Универзитета у Новом Саду, Србија. У истраживању је учествовало 50 студената завршних година студија (трећа и четврта година), чије је знање енглеског језика било на нивоу Б2. Мерни инструмент био је тест превођења (дат у Додатку рада), који се састојао од 10 реченица на српском језику, преузетих и/или прилагођених и преведених из међународних научних часописа из области инжењерства (листа часописа је дата у одељку Извори истраживачког материјала). Истраживачки корпус је, стога, у идеалним околностима требало да садржи укупно 500 реченица (у случају да су сви студенти у потпуности попунили тест). Пошто је ово истраживање анализирано и стручни вокабулар студената, коришћење речника није било дозвољено. За попуњавање теста било је предвиђено 45 минута.

За потребе друге фазе АГ, утврђивања грешака, консултовани су различити речници, укључујући: *Oxford Learner's Dictionary* (Oxford University Press [OUP], n.d.), *Oxford Collocations Dictionary* (Oxford University Press [OUP], 2002), *Cambridge Dictionary* (Cambridge University Press [CUP], b.d.), *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (Pearson, b.d.) за енглески језик и Речник српског језика (Nikolić, 2007) за српски.

Грешке утврђене у претходној фази истраживања категорисане су као граматичке грешке или грешке у вокабулару, које су даље груписане по врстама грешака (нпр. граматичке грешке везане за слагање субјекта и предиката, избор предлога, врсте речи итд.). Утврђена је и њихова учесталост, са циљем да се укаже на најчешће врсте грешака.

Четврта фаза АГ подразумевала је објашњавање порекла грешака (како граматичких грешака тако и грешака у вокабулару) те њихову поделу на унутарјезичке и међујезичке грешке. Узроци грешака су даље анализирани према Ричардсовој класификацији унутарјезичких грешака (Richards, 1971) и Лотовој класификацији међујезичких грешака (Lott, 1983).

Основни циљеви овог истраживања у складу су са циљевима АГ које су предложили Ричардс и Шмит (Richards & Schmidt, 2002), а то су: а) да се одреде узроци грешака, б) да се утврди које стратегије студенти користе у учењу језика, и в) да се боље разумеју проблеми и потешкоће с којима се студенти сусрећу у учењу језика, што за крајњи циљ треба да има унапређивање наставе и наставног материјала.

Резултати и анализа

Иницијална анализа теста превођења показала је да од 500 реченица које је истраживачки корпус требало да обухвати, укупно 40 реченица није било преведено. Међутим, у случајевима када су студенти преводили реченице, али су изостављали само једну реч или израз, ово изостављање третирано је као врста грешке.

Резултати за граматичке грешке приказани су у Табели 1 док су резултати за грешке у вокабулару дати у Табели 2. У табелама су грешке класификоване према врсти грешке (колона 1), дате уз број појављивања са процентима (колона 2), пореклу грешака у процентима (колона 3) и на крају су дати примери из теста превођења (колона 4). У последњој колони, грешке студената означене су звездицом (*), док су затим у загради понуђени могући тачни преводи које су дале ауторке.

У обе табеле, као и у даљем тексту, за српске изразе и преводе на енглески коришћен је курзив, док су наводници коришћени за навођење значења одређених речи или превода.

Грамматичке грешке

Табела 1

Класификација и анализа грешака на нивоу граматике

Врста грешке	Број појављивања (процент)	Порекло грешке (процент)	Примери
1. Употреба предлога	39 (29%)	Унутарјезичка (17%)	<i>*in / *under room temperature</i> (at) <i>information *of</i> (on)
		Међујезичка (12%)	<i>*on room temperature</i> (at) <i>unlike *to / *than</i> (-)
2. Слагање субјекта и предиката	22 (16%)	Унутарјезичка (16%)	<i>there *is a few procedures</i> (there are) <i>experiment *have been performed</i> (experiment has been)
3. Број именице	19 (14%)	Унутарјезичка (14%)	<i>one of the most important *question:</i> (questions)
4. Врста речи	17 (13%)	Унутарјезичка (13%)	<i>*safe people's health</i> (save people's) <i>to *analysis water</i> (to analyze water)
5. Глаголски облик	11 (8%)	Унутарјезичка (6%)	<i>should *to collect</i> (should collect) <i>Serbia *get 84.87%</i> (Serbia got/ consumed 84.87%)
		Међујезичка (2%)	<i>*has conducted</i> (has been conducted) <i>*has been in 2014</i> (was in 2014)
6. Употреба детерминатора / квантификатора	8 (6%)	Унутарјезичка (6%)	<i>there are *few procedures</i> (a few) <i>there are *number of steps</i> (a number)
7. Множина именица	7 (5%)	Унутарјезичка (5%)	<i>health of *peoples</i> (people) <i>*informations</i> (information)

8.	Саксонски генитив	6 (5%)	Унутарјезичка (5%)	<i>*people health</i> (people's health) <i>food *safety's objective</i> (food safety objective)
9.	Синтаксичке грешке	3 (2%)	Међујезичка (2%)	<i>*It have a few procedures</i> (There are) <i>*countries in rise</i> (developing countries) <i>*countries in develop</i> (developing countries)
10.	Релативна заменица	2 (2%)	Међујезичка (2%)	<i>lands *who are developing</i> (lands which) <i>food processing phases *who are related</i> (phases which/that)

Према резултатима из Табеле 1, међу граматичким грешкама налазимо и унутарјезичке и међујезичке грешке. Унутарјезичке су, међутим, много чешће, чинећи 82% свих граматичких грешака. У следећем одељку представљена је даља анализа како би се пружило детаљно објашњење узрока утврђених грешака.

Грамађичке унутарјезичке грешке

Утврђене унутарјезичке грешке, односно грешке које настају под утицајем циљног језика, деле се у четири категорије (Richards 1971):

i) претерано уопштавање

Врста грешке: 1. Употреба предлога.

Будући да је предлог *of* најфреквентнији предлог у енглеском језику и да се користи за означавање односа (нпр. *result of debate, issue of housing, a map of India*) (OUP, b.d.), студенти често користе овај предлог за изражавање односа и онда када је потребна употреба других предлога: *information *of, data *of, procedure *of*. Врста грешке: 5. Глаголски облик.

Водећи се моделом по ком су неки глаголи праћени инфинитивом (са предлогом *to*), на пример *want to, hope to, promise to, fail to*, студенти претпостављају да и модални глаголи следе овај модел: *should *to collect*. Поред тога, знајући да глагол *suggest* обично прати глаголска именица, студенти користе глаголску именицу чак и у безличним структурама, као што је: *it is suggested *gathering data*. Још једна врста грешке у овој групи је изостављање наставка *-s* за 3. лице јединине у простом садашњем времену (*Present Simple Tense*) водећи се правилом да се крњи инфинитив (енг. *bare infinitive*) користи у готово свим лицима у овом времену: *Serbia *get* 83.87%.

ii) непознавање ограничења правила –

Врста грешке: 7. Множина именица.

По аналогiji, студенти додају наставка *-s* за множину чак и код именица са неправилним облицима множине (*health of *peoples, *dates*) и код небројивих именица (**informations, *foods samples*).

Врста грешке: 8. Саксонски генитив.

По аналогiji са именицама које означавају жива бића, студенти додају наставак -'s (саксонски генитив) и код именица које означавају нежива бића (*food *safety's objective*).

iii) Непотпуна примена правила –

Врста грешке: 2. Слагање субјекта и предиката.

Студенти бирају одговарајуће време или структуру, али у неким случајевима користе погрешне облике глагола те не долази до слагања субјекта и предиката: *experiment *have been performed, food safety *have, concentration of salt in meat products *were / *are, There *is a few phases*.

Врста грешке: 5. Глаголски облик.

Студенти знају да иза глагола *suggest* може да стоји још један глагол или глаголска именица али не користе одговарајући облик те, на пример, користе крњи инфинитив уместо глаголске именице: *they suggest *collect*. Још један пример из ове групе грешака је изостављање наставка - *ed* (односно некоришћење прошлог партиципа) у пасивним конструкцијама: *are *consider to be*.

iv) грешке засноване на погрешним претпоставкама

Врста грешке: 4. Врста речи.

Грешке у овој групи настају када студенти не увиђају разлику између различитих врста речи, посебно у случајевима када тражени облик настаје деривацијом, на пример: употреба *придева* уместо глагола (**safe people's health, *to low the risk*), именица уместо глагола (**to analysis water*), глагола уместо именица (**concentrate of salt, *in compare to*), *придева* уместо именица (**differents in temperature, *moist content / *content of wet*).

Као што је и било очекивано, неке грешке се могу сврстати у више од једне категорије грешака. На пример, у делу реченице *EU *supporting the measures* (што је почетак реченице а *supporting* треба да буде лични глаголски облик), неправилна употреба глаголског облика се може сврстати у две категорије грешака: iii) непотпуна примена правила: глаголски облик садржи само садашњи партицип (*supporting*) при чему је изостављен глагол *to be* као обавезни део облика за трајно садашње време (*Present Continuous Tense*) и iv) грешка заснована на погрешним претпоставкама: студенти користе трајно садашње време (*EU [is] supporting*) уместо простог садашњег времена (*Present Simple Tense*) (*EU supports*).

Грамаџичке међујезичке грешке

Међујезичке грешке тј. грешке које настају као резултат утицаја матерњег језика, анализиране су према Лотовој категоризацији (Lott 1983). У овом одељку позивамо се на реченице на српском језику из теста превођења, које су означене редним бројем реченице у угластим заградама [].

i) претерана употреба аналогije

Врста грешке: 1. Употреба предлога.

Грешке се појављују када студенти користе погрешан предлог по аналогiji са употребом предлога у српском језику (нпр. срп. на собној температуре [1], енг. **on room temperature*; срп. има за циљ [2], енг. *goal *for*) или када користе предлог где није потребан (срп. у односу на [5]; енг. *unlike *to / *than*).

ii) трансфер структуре

Врста грешке: 9. Синтаксичке грешке.

Израз земље у развоју [6] преведен је дословним преношењем структуре (употреба предлошке синтагме) у енглески језик: енг. *countries in *rise, countries in *develop*, уместо *developing countries*. Поред тога, део реченице Постоји неколико процедура [4] преведен је на енглески као *it *have a few procedures*, преношењем српске структуре Има / Налази се уместо коришћењем структуре типичне за енглески језик (*there is / there are*).

iii) непознавање разлика између J1 и J2

Врста грешке: 1. Употреба предлога.

Студенти су израз веће у односу на претходно мерење [5] превели као *higher *since previous measurement*, јер нису уочили разлику између различитих употреба предлога „од“ у српском, који може да се користи за поређење придева (нпр. бољи од, старији од) када се на енглески преводи као *than* (нпр. *better than, older than*), а може да се користи у српском и као временски предлог (нпр. од 1990. године) када се преводи на енглески као *since* (нпр. *since 1990*).

Врсте грешке: 5. Глаголски облик.

У српском језику не постоји време које би било еквивалент енглеском садашњем свршеном времену (*Present Perfect Tense*). Прошло време у српском (нпр. Решио је једначину) може се превести на енглески коришћењем простог прошлог времена (*Past Simple Tense*) за радње које су завршене у прошлом времену (нпр. *He solved the equation yesterday*) или садашњим свршеним временом (*Present Perfect Tense*) за радње које су у вези са садашњим тренутком (нпр. *He has just solved the equation*). Стога студенти често имају проблем да направе јасну разлику између употреба ова два времена у енглеском језику. Пример овакве грешке у студентским преводима био је: срп. Потрошња енергије... је износила 83,87% за 2014. годину. [10], енг. *Energy consumption... *has been 83.87% in 2014*.

Врста грешке: 9. Релативна заменица.

У српском језику не постоји разлика између релативних заменица које се односе на именице за жива бића и ствари (*који, која, које*), за разлику од енглеског, где постоје посебни облици *who* и *which*. У својим преводима студенти су користили заменицу *who* на неправилан начин: срп. земље у развоју [6], енг. *lands *who are developing*; срп. фазе у процесу производње хране које се сматрају повезаним [7], енг. *food processing phases *who are related*.

Интересантно је приметити да се у неким случајевима јављају комбинације међујезичких и унутарјезичких грешака. На пример, у датом примеру када је израз земље у развоју [б] преведен на енглески као *countries in *develop*, поред описане међујезичке грешке (трансфер структуре) на нивоу целог израза, постоји и унутарјезичка грешка (грешка заснована на погрешним претпоставкама) на нивоу врсте речи јер је глагол употребљен уместо именице.

Грешке на нивоу вокабулара

Грешке у вокабулару представљене у Табели 2 подељене су у две групе: грешке у избору речи и грешке изостављања речи. Грешке у првој групи су даље подељене на унутарјезичке и међујезичке грешке.

Табела 2

Класификација и анализа грешака на нивоу вокабулара

Врста грешке	Број појављивања (процент)	Порекло грешке (процент)	Примери
1. Избор речи	123 (51%)	Унутарјезичка (80%)	<i>food *examples / food *parts / *quantity of food / food *products / food *sources</i> (food samples) <i>*spending energy / energy *expenditure / energy *disposal / *waste of energy / *gas *emission</i> (energy consumption)
		Међујезичка (20%)	<i>*humidity content of food</i> (moisture content of food) <i>energetical *efficacy, energizer *effication</i> (energy efficiency)
2. Изостављање речи	119 (49%)	-	<i>*food</i> - (food contamination) <i>*water</i> - (water resources)

Резултати представљени у Табели 2 показују да је број грешака у избору речи и изостављању речи готово исти. Већина грешака у обе групе су стручне речи (нпр. *contamination, content, conducted, management, pollution, resources, sample*).

У групи грешака у избору речи јављају се и унутарјезичке и међујезичке грешке. С друге стране, за грешке изостављања речи не може се одредити порекло те оне даље неће бити анализирани. Стога се анализа у наставку рада бави само првом врстом грешака на нивоу вокабулара (грешке у избору речи).

Унутарјезичке грешке на нивоу вокабулара

Резултати истраживања показују да су унутарјезичке грешке учесталије и на нивоу вокабулара. Уочене унутарјезичке грешке анализирани су према Ричардсовој категоризацији (Richards, 1971):

i) претерано уопштавање

Ове грешке се јављају када студенти користе општи израз уместо специфичног термина који се очекује у контексту стручног текста. На пример, *one of the most important *things* уместо *issues problems*, **spending energy* уместо *energy consumption*, *food *examples*, *food *parts*, *food *products*, **quantity of food* уместо *food samples*, *moisture *part* уместо *moisture content*. Неке грешке су више стилске (нпр. **save health* уместо *protect health*), али у неким случајевима преводи нису довољно прецизни (нпр. *send information*, **share information* уместо *publish*, *announce information*) или су потпуно неприхватљиви (нпр. *take experiment* уместо *conduct*, *carry out experiment*).

ii) непознавање ограничења правила

За разлику од грешака у претходном одељку, грешке у овој категорији се не одnose на употребу општијег или једноставнијег термина, већ је реч о употреби термина (најчешће стручног) са сличним значењем који, међутим, није одговарајућа колокација. На пример, у преводу *river *poisoning* студенти нису препознали да се енглески глагол *to poison* користи само за људе, док се *pollution* односи на ваздух, воду, земљу и животно окружење. Слично томе, термин *pollution* је коришћен у преводу **pollution of food*, уместо *food contamination*. Још неки примери грешака у преводима у овој категорији су: **defend health* уместо *protect health*; *fossil *oil*, *fossil *gas* уместо *fossil fuel*; **insurance of food* уместо *food safety*.

iii) непотпуна примена правила

Код ове категорије грешака, студенти су понудили преводе који нису ни општији (као у првој категорији грешака) нити садрже неодговарајуће колокације (као у другој категорији грешака), већ је реч о терминима који само делимично преносе значење траженог појма. На пример, уместо превода *energy consumption* за израз потрошња енергије [10] студенти су дали превод **waste of energy*, који преноси значење „коришћења“ али истовремено носи и негативну конотацију јер значи „користити више него што је потребно или корисно“ или „не искористити потпуно или на прави начин“ (OUP, b.d). Још један пример из корпуса у ком је значење још удаљеније је *energy *disposal*, где се значење поклапа само у чињеници да се у оба ова процеса енергија на неки начин потроши, тј. нестане.

iv) грешке засноване на погрешним претпоставкама

Грешке у овој категорији потичу из „погрешног разумевања разлика у циљном језику“ (Richards, 1971) те, на пример, студенти користе **cause* уместо *aim*, *objective*; **due to* уместо *in order to*; **increase* уместо *decrease*; **purposeful* уместо *unintended*. У овим преводима студенти су заправо користили речи или изразе супротног значења.

Међујезичке грешке на нивоу вокабулара

Међујезичке грешке су анализиране према поменутој Лотовој категоризацији (Lott, 1983):

i) претерана употреба аналогije

Грешке у преводима студената у овој категорији настале су услед фонолошке сличности српских и енглеских речи. На пример, српска реч ефикасност у изразу (мере) енергетске ефикасности [6] преведена је као *energetical *efficacy* уместо *energy efficiency* (према СУР (b.d.), изрази *energy efficiency* и *energy efficient* односе се на коришћење „онолико енергије колико је потребно, без непотребног трошења“). Још један пример био је енглески превод **efficaction*, где су студенти, поред описане међујезичке грешке, направили и унутарјезичку грешку тако што су додали погрешан суфикс (-*tion*).

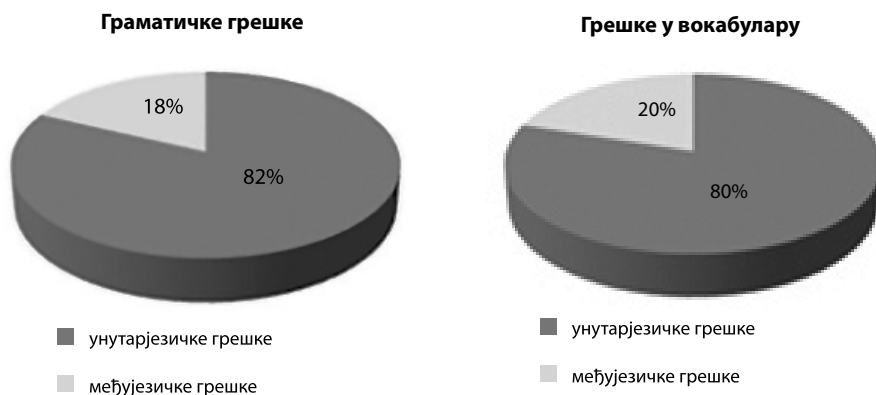
iii) непознавање разлика између J1 и J2

Грешке у овој категорији појављују се када у J1 нема лексичке разлике која постоји у J2. На пример, реч влага се често користи у истом значењу као реч влажност, која је дефинисана као „особина или стање онога што је влажно, влага“ (Николић, 2007) и оба израза се могу користити у српском како за описивање чврсте материје тако и ваздуха. Разлика између српског и енглеског језика овде може се приметити на следећем примеру: влажност се може превести на енглески или као *moisture (content)* или као *humidity*, при чему се *humidity* користи само за описивање ваздуха или климе. У овом истраживању, студенти су превели садржај воде (у различитим узорцима хране) [4] као **humidity content (of food)* уместо као *moisture content*. Друга грешка је превод речи *земља*, која се у српском односи и на „државу/домовину“ и на „(обрадиво) земљиште“, а која је у реченици на тесту Предлаже се да све земље прикупе и објаве податке [8] преведена као **lands* уместо *countries* или *states*.

Када се упореди учесталост унутарјезичких и међујезичких грешака у целом истраживању, примећујемо да су унутарјезичке грешке учесталије на оба нивоа анализе (Слика 1). (У групи грешака на нивоу вокабулара анализиране су само грешке у избору речи.)

Слика 1

Учесћалост унутарјезичких и међујезичких грешака на нивоу граматишке и вокабулара



Закључак

Циљ овог рада био је да се поново сагледају могућности и ограничења анализе грешака у контексту енглеског језика струке. Претпоставка од које се кренуло у овом истраживању била је да нам грешке могу указати на неке од проблема и препрека на које студенти наилазе, али и на стратегије које користе у процесу учења страног језика.

Истраживање је имало за циљ анализу грешака у граматици и вокабулару у преводима студената инжењерства са језичким знањем нивоа Б2. На нивоу анализе грешака у граматици, најчешће граматичке грешке биле су погрешан избор предлога. Затим су следиле грешке у слагању субјекта и предиката, броју именица и врсти речи. Треба истаћи да се само 8% граматичких грешака односило на неправилне глаголске облике, што није изненађујуће имајући у виду да се глаголским временима у наставним плановима и програмима за енглески језик у школама генерално посвећује највише пажње. На нивоу анализе вокабулара јављају се грешке у избору речи и изостављању речи. Већина грешака у обе групе односила се на употребу стручних речи.

Анализа порекла грешака показала је да се студенти, када се суоче са потешкоћама у преводу, ослањају на знања која имају из J1 или J2 (ретко оба истовремено). Резултати истраживања показују да су унутарјезичке грешке чешће како на граматичком нивоу (82%) тако и на нивоу вокабулара (80%). С једне стране, овакви резултати су изненађујући, имајући у виду наводе из литературе да тип задатака који се користи за добијање језичке грађе утиче на врсту грешака, те да је очекивано да ће у задацима превођења бити више међујезичких грешака у поређењу са, на пример, задацима писања састава (Ellis, 1994). Добијени резултати су, такође, у супротности са претходним истраживањима (Ђурић, 2014; Stefanović, 2010; Vučen, 2016), који су указали на снажан утицај матерњег (српског) језика. С друге стране, резултати у овом раду могу се објаснити чињеницом да су учесници овог истраживања били студенти са високим нивоом знања енглеског језика (Б2).

Ако кренемо од претпоставке да кроз анализу грешака можемо стећи увид у то које стратегије студенти користе у учењу и продукцији језика, анализа порекла и узрока грешака може бити посебно корисна. Наиме, истраживање у овом раду показало је да студенти, када не могу да се сете одговарајуће стручне речи, користе општију реч (претерано уопштавање), када не могу да се сете правила у J2, примењују правило аналогно оном у J1 (претерана употреба аналогije) итд. Такође, будући да је ово истраживање указало на већу присутност унутарјезичких грешака, може се закључити да студенти који уче енглески језик струке на нивоу знања B2 чешће користе стратегије кроз које се ослањају на своје знање из J2. То значи да, иако студенти треба да продубе разумевање разлика између J1 и J2, највише пажње треба посветити побољшању употребе J2 у контексту енглеског језика струке. Педагошке импликације ових резултата треба применити како на граматику тако и на вокабулар. Истраживање је показало да на нивоу граматике и даље постоје области које треба побољшати, пре свега: употребу предлога, глаголске обрасце, множину именица и морфологију, посебно деривацију речи. На нивоу вокабулара, настава треба да буде усмерена што више ка усвајању стручне терминологије, употреби колокација и разумевању различитих конотација речи сличног значења и синонима у одговарајућој области струке. Сходно томе, студенти треба да буду непрестано изложени аутентичном језику из свог стручног домена и да се оспособљавају за коришћење различитих речника, како једнојезичних тако и двојезичних, укључујући и специјализоване речнике као што су стручни речници и речници колокација, који им могу олакшати да прошире свој вокабулар, користе одговарајуће колокације и разумеју различите конотације терминологије која се користи у њиховој струци.

Међутим, као што је раније наглашено у овом раду, истраживачи који спроводе анализу грешака треба да буду свесни недостатака и ограничења овог поступка као и чињенице да на АГ утичу бројни фактори у различитим фазама анализе. Ово истраживање је показало да се у неким случајевима није могао утврдити само један узрок грешке, јер се у појединим изразима могло указати на више од једног узрока грешке, понекад чак и из различитих категорија грешака (међујезичких и унутарјезичких), што доводи у питање поузданост категоризације грешака, а самим тим и поузданост резултата анализе. Ауторке су такође биле свесне да је у појединим случајевима сврставање грешке у одређену категорију, барем делимично, било субјективна процена заснована на личном искуству и претпоставкама. Врло чест проблем који се јавља у АГ, када студенти избегавају речи/изразе које не знају, овде је делимично избегнут због саме методе прикупљања језичке грађе (тј. коришћен је тест превођења а не писање састава). Такође, истраживање се због свог мањег обима није бавило разликама између грешака и омашки, јер оно захтева спровођење свеобухватнијег, лонгитудиналног истраживања. Још један недостатак овог истраживања је немогућност да се пружи шира слика о знању језика код испитиваних студената јер се истраживања АГ баве само грешкама и/или омашкама код студената уместо њиховом целокупном језичком продукцијом: стога, податке који се односе на број грешака треба разматрати релативно, јер се не могу упоредити са примерима правилне употребе језика.

На основу представљеног истраживања, закључујемо да анализа грешака може бити користан алат који наставници страних језика могу примењивати да би

унапредили наставу, пре свега, због тога што кроз АГ сазнајемо које су језичке јединице и области студентима посебно тешке и проблематичне за разумевање и савладавање. Међутим, резултате АГ, због њених ограничења, треба тумачити и користити обазриво и АГ генерално треба примењивати само као допунску методу заједно с анализом потреба, евалуацијом курсева, као и још детаљнијим и систематичнијим испитивањем језика студената, по могућству применом напредних дигиталних алата и/или корпусних истраживања (нпр. ICLE према Granger, 2003; McDovell & Liardet, 2020).

Литература

- Alonso Alonso, M. R. (1997). Language Transfer: Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 7-1. <http://dx.doi.org/10.14198/raei.1997.10.01>.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). Longman.
- Bussmann, H., Trauth, G., & Kazzazi, K. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Routledge.
- Cambridge University Press [CUP]. (n.d). *Cambridge Dictionary*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/>.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied-Linguistics*, 5(1), 149-59. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- Corder, S. P. (1974). Error Analysis. In J.L.P. Allen, & S.P. Corder (Eds.), *Techniques in Applied Linguistics* (pp. 161-169). Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129-136. <https://doi.org/10.2307/3585536>
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Dušková, L. (1969). On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7(1), 11-36. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.1.11>.
- Đorović, D. (2020). Uloga prevođenja u nastavi jezika struke. *Anali Filološkog fakulteta*, 32(1), 171-187.
- Đuričić, M. (2014). Gramatičke greške u pisanoj produkciji španskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 131-143. <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1402131D>.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Granger, S. (2003). The international corpus of learner English: A new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 37(3), 538-546. <https://doi.org/10.2307/3588404>
- Hlebec, B. (1997). *Srpsko-engleski rečnik lažnih parova*. Čigoja.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishers.

- Lott, D. (1983). Analysing and Counteracting Interference Errors. *ELT Journal*, 37(3), 258-261. <https://doi.org/10.1093/ELT%2F37.3.256>.
- McDowell, L., & Liardét, C. (2020). Towards specialized language support: An elaborated framework for Error Analysis. *English for Specific Purposes*, 57, 16–28. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.09.001>
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), stranice 115- 124. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Newmark, P. (1991). *About Translation*. Multilingual Matters
- Nikolić, M. (Ed.). (2007). *Rečnik srpskog jezika*. Matica srpska.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Oxford University Press [OUP]. (n.d.). *Oxford Learner's Dictionary*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
- Oxford University Press [OUP]. (2002). *Oxford Collocation Dictionary for Students of English*. Oxford University Press.
- Pearson. (n.d). *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. <https://www.ldoceonline.com/>.
- Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In J.C. Richards (Ed.). *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition* (pp. 172-188). Longman.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). Pearson Education Limited.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.
- Stefanović, S. (2010). Some Sources and Types of Common Errors in Serbian Learners' Oral Presentations in English, *Nasledje*, 15(2), 115-122.
- Stenson, N. (1983). Induced errors. In B.W. Robinett, & J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects* (pp. 256-71). University of Michigan Press.
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.1-7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>
- Vučen, N. (2016). Syntactic Competence of ESP Mathematics and Natural Sciences Students in Translating Texts from Serbian into English, *Metodički vidici*, 7(7), 365-376. <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.365-376>

Примљено: 28. 04. 2023.

Коригована верзија примљена: 22. 09. 2023.

Прихваћено за штампу: 01. 10. 2023.

Прилог 1: Тест превода

1. Експеримент је изведен на собној температури од 20°C.

2. Безбедност хране има за циљ да смањи ризик ненамерног загађења хране да би се заштитило здравље људи.

3. Концентрација соли у месним производима износила је између 2,5 и 5%.

4. Постоји неколико процедура за мерење садржаја влаге у различитим узорцима хране.

5. Разлике у температури међу узорцима су веће у односу на претходно мерење.

6. Европска унија подржава мере енергетске ефикасности у земљама у развоју.

7. Постоји више фаза у процесу производње хране које се сматрају повезаним.

8. Предлаже се да све земље прикупе и објаве податке о производњи меса за сваку годину.

9. Једно од најважнијих питања везаних за управљање воденим ресурсима је органско загађење река.

10. Потрошња енергије (добијене) из фосилних горива у Србији је износила 83,87% за 2014. годину.

Списак рецензената који су рецензирали радове у 2023. години

др Милица Андевски, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Маја Андријевић, доцент Филолошко-уметничког факултета, Универзитет у Крагујевцу

др Слободанка Антић, ванредни професор Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

др Бланка Богуновић, редовни професор Факултета музичке уметности, Универзитет уметности у Београду

др Биљана Бодрошки, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Милица Божић Маројевић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Отилија Велишек Брашко, професор струковних студија Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

др Марина Виденовић, научни сарадник Института за психологију Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Јелена Врањешевевић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Миља Вујачић, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду

др Оливера Гајић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Татјана Глушац, ванредни професор Факултета за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић“ у Новом Саду

др Шпела Голубовић, редовни професор Медицинског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Саша Дубљанин, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Рајка Ћевић, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду

др Андријана Жекић, ванредни професор Физичког факултета, Универзитета у Београду

др Ивана Јеремић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Виолета Јовановић, редовни професор Педагошког факултета у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу

др Марија Јовановић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Нишу
др Оља Јовановић Милановић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Јасмина Бећировић - Карабеговић, ванредни професор Педагошког факултета, Универзитета у Сарајеву

др Јасмина Клеменовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Добринка Кузмановић, доцент Филолошког факултета, Универзитет у Београду

др Милена Летић Лунгулов, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Биљана Лунгулов, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Бојан Љујић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Станислава Марић Јуришин, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Новом Саду

др Наташа Матовић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Зорица Милошевић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Снежана Мирков, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду

др Невена Митранић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Наташа Николић, доцент Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Виолета Орловић Ловрен, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Драган Попадић, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Младен Радуловић, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду

др Вера Савић, доцент Педагошког факултета у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу

др Наташа Симић, виши 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 Јелена Станишић, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду

др Ненад Стевановић, доцент Педагошког факултета у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу

др Игор Цвејић, виши научни сарадник Института за филозофију и друштвену теорију у Београду

др Емина Хебиб, редовни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

др Зорица Шаљић, ванредни професор Филозофског факултета, Универзитет у Београду

Упутство за ауторе

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

Достављање радова

Радови се достављају искључиво посредством SCIndeks Asistent система за уређивање часописа који можете пронаћи на линку:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/nasvas/index>

Текстове је потребно припремити у складу са техничким упутствима датим у Упутству за ауторе. Обавеза аутора је да на адресу Уредништва 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 попуњену и потписану Изјаву о ауторству (документ се налази на сајту часописа).

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

Етичке норме

Достављени радови морају бити написани у складу са етичким стандардима који важе за научноистраживачке радове, уз поштовање принципа добробити и достојанства учесника у истраживању, као и заштите њихове приватности (за додатне информације, консултовати последњу верзију *APA Publication Manual*).

Оцењивање радова

Након пријема радова уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се рад тематски не уклапа у концепцију часописа, не уважава етичке норме или није усклађен са Упутством за ауторе, 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, Уредништво доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Аутори добијају рецензије и информацију о одлуци Уредништва.

Приликом достављања кориговане верзије рада, аутори су дужни да у писаној форми Уредништво упознају са свим извршеним изменама (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 препорукама рецензента.

Радови се након прихватања за објављивање упућују на софтверску проверу на плагијаризам. Уколико резултати провере покажу да рад садржи плагирани текст, рад неће бити објављен и поред позитивних рецензија.

Објављивање радова

Уколико је рад написан на српском језику аутори су дужни да доставе превод апстрактa на енглески језик.

Уредништво електронском поштом прослеђује ауторима текст који је припремљен за штампу како би се обезбедила коначна верификација пре објављивања. Овај корак не дозвољава додавање новог текста или значајније промене у раду.

Трошкови објављивања радова

Објављивање рада у часопису *Настава и васпитање* се не наплаћује. Издавач часописа сноси трошкове лектуре, техничке припреме и штампања радова.

Техничка упутства за писање рада

Језик рада

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

Рад се доставља на српском (користи се ћирилично писмо – Serbian, cyrillic) или енглеском језику.

Дужина рада

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

Елементи и структура рада

Насловна сџрана. Насловна страна 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 наводе се основни подаци о пројекту.

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, прецизно формулисан и форматиран као реченица, болд, центрирано, величина слова 14.

Ајсџиракџи. Апстракт треба да има од 150 до 250 речи. Уколико је реч о раду који представља приказ обављеног истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледног рада или рада који представља теоријску анализу, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне поставке које се дају у раду и закључке. Апстракт треба да буде написан у једном пасусу, без позивања на референце, величина слова 11, обострано поравнан.

Кључне речи. Уз апстракт се наводе 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>

Сџрукџура рада. Рад је потребно структурирати на логички уређен начин. Рад који представља приказ обављених истраживања треба да садржи следеће целине: увод, представљање теоријских основа истраживања, опис методологије истраживања, приказ резултата истраживања са дискусијом (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања) и закључке. Прегледни рад или рад који представља теоријску анализу, поред увода и закључака треба да буде логички структуриран у складу са основном темом рада.

Наслови и поднаслови одељака. Наслови и поднаслови одељака не означавају се нумерички, потребно их је јасно и прецизно формулисати и форматирати према упутству приказаном у Табели 1.

Табела 1

Начин форматирања наслова и подналова одељака према нивоима

Ниво	Начин форматирања
1	Центрирано, болд, фонт 12
2	Лево поравнање, болд, фонт 12
3	Лево поравнање, болд и курзив, фонт 12
4	Увучено, болд, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)
5	Увучено, болд и курзив, фонт 12, тачка на крају. (текст у наставку)

Напомена. Примери формата дати су само за наслове и поднаслове одељака и не односе се на наслов рада.

Табеле и графикоци. Свака табела, односно графикоци означава се одговарајућим бројем. Јасно и прецизно формулисан наслов табеле или графикана даје се у новом реду, у курзиву. Наслов табела или графикана треба да буде позициониран изнад табеле или графикана (видети Табелу 1 овог упутства). Све скраћенице наведене у табелама и графиканима треба да буду објашњене. У објашњењу (легенди), испод табеле или графикана реч напомена пише се курзивом са тачком на крају речи (*Напомена* или *Note*, у зависности од језика рада, видети пример у Табели 1). Табеле не треба да садрже вертикалне линије. 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 графикане приложити у Microsoft Word формату, креирати и доставити у програму који омогућава њихово додатно уређивање. Информације на графиканима се не истичу бојама, већ шрафирањем. Дигиталне фотографије или слике достављају се у резолуцији најмање 300 dpi, grayscale color mode.

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

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати.

Референце у раду. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са APA стилем (*APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition*, <https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

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 раду писаном на српском језику се транскрибују – фонетским писањем презимена. У загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора наводи се презиме првог аутора скраћеница „i sar.“ или „et al.“ (у зависности од језика на ком је рад објављен).

Референце на крају рада. Списак коришћене литературе обухвата искључиво изворе на које се аутор позива у раду. Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора. Ако се наводи више радова истог аутора, радови се излажу хронолошким редом (од најстаријег ка најновијем раду). Уколико постоји више радова истог аутора са истом годином објављивања, радови се означавају словима a, b, c итд., уз годину издања у загради (нпр: 2012a, 2012b). Уколико има више аутора, референца се наводи према презимену првог аутора, али садржи презимена и иницијале осталих аутора.

На списку коришћене литературе на крају рада не стављају се редни бројеви испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца садржи презиме и иницијале свих аутора, годину издања у загради, наслов књиге (курзивом) и назив издавача. Уколико је књига у Web издању, неопходно је додати и интернет адресу са које је преузета.

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

Чланак у часопису: Референца 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 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 и назив 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). 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). Kluwer Academic Publishers.

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

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

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца 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). NaRDUS (123456789/3226)

Web извор (новински чланак, блог, документ): Референца садржи име аутора, годину, месец и датум објављивања (уколико су наведени), назив документа (курзивом), назив Web странице и интернет адресу са које је преузет.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCASE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Званична документа: Референца 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.

Прилози и додатни материјали. Уз основни текст аутори могу доставити Уредништву и прилоге, односно додатни материјал који је од значаја за потпуније разумевање садржаја рада.

STUDIES IN TEACHING AND EDUCATION

3

Belgrade, 2023.



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, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia
Lidija Radulović, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Editorial Board

Lidija Vujičić, PhD, full professor,
Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
Julijana Vučo, PhD, full professor,
Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia of
Belgrade, Serbia

Pavel Zgaga, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia

Vladeta Milin, PhD, assistant professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Saša Milić, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy in Nikšić, University of Montenegro,
Montenegro

Lidija Miškeljin, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Ilka Parchmann, PhD, full professor,
Leibniz Institute of Science and Mathematics Education,
Kiel University, Germany

Jan Peeters, PhD, full professor,
Centre for Innovation in the Early Years, Department
of Social Work and Social Pedagogy, Ghent University,
Belgium

Rosica Aleksandrova Penkova, PhD, full professor,
Department of Teacher Education, University „Kliment
Ohridski“, Sofia, Bulgaria

Mirjana Senić Ružić, PhD, assistant professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Alla Stepanovna Sidenko, PhD, full professor,
Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State
University, Russia

Milan Stančić, PhD, associate professor,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Jelisaveta Todorović, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Niš, Serbia

International Advisory board

Ondrej Kaščák, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Trnava, Slovakia
Nataša Lacković, PhD, senior lecturer,
Department of Educational Research, University of Lancaster,
United Kingdom

Monika Miller, PhD, full professor,
Institute of Arts, Music and Sport, University of Education
Ludwigsburg, Germany

Snežana Lawrence, PhD, senior lecturer,
Department of Design Engineering and Maths, Middlesex
University London, United Kingdom

Goran Bašić, PhD, associate professor,
Faculty of Social Sciences, Linnaeus University in Växjö, Sweden

Mitja Krajncan, PhD, full professor,
Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia

Sofija Vrcelj, PhD, full professor,
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia

Secretaries

Marija Milinković, Pedagogical Society of Serbia
Luka Nikolić, Institute of Pedagogy and Andragogy

Proof reader

Tatjana Dogdibegović

English language proof reader

Ana Popović Pečić, MA and Ljiljana Šobajić

Translators

Ljiljana Šobajić (for English language)

Technical Editor

Jelena Panić

Printed by

„Službeni glasnik“

Number of copies

50

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, CEEOL, Redalyc

The Journal is issued three times a year

University Teachers' Conceptions of Teaching and Their Approaches to Teaching¹

Jovana Milutinović²

Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract

Within the scope of discussing possibilities for improving the quality of higher education teaching, ongoing since the 1990s, intensive research has been evident in literature, regarding university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching, and in that respect, also the issue of pedagogical training and advanced professional training of university teachers. In view of the fact that different terms have been used in literature to describe the diverse ways in which teachers conceptualise higher education teaching, the purpose of this paper is to gain a profound understanding of the different conceptual and terminological definitions in this area of academic research. In this process, special attention has been directed at analysing the research findings presented in literature regarding the dilemma of whether university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching are relatively stable over time, or represent relational constructs that develop in response to a specific context or the teaching situation. Apart from discussing the scope of the meaning of the constructs of university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching, an additional objective of the research has been to analyse the research findings presented in literature, relating to the relationship between these two constructs. It has been established that the findings presented in literature corroborate the idea that university teachers' conceptions of teaching are the basis for their teaching practice. The conclusion is that understanding beliefs about teaching and finding appropriate ways to encourage university teachers' awareness of them, and their self-assessment, is of essential importance, because this creates the fundamentals for adopting scientifically based conceptions of teaching and introducing adequate changes in teaching practice in order to support students' learning in a better way.

Keywords: *higher education teaching, conceptions of teaching, teaching approaches, teaching beliefs, university teachers.*

1 This text was drafted within the framework of the project *Pedagogical, Psychological and Sociological Dimensions of Improving the Quality of Higher Education Teaching: Opportunities and Challenges* the implementation of which was co-funded by the Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research, by Decision No.: 142-451-2969/2022-02

2 jovanajm@ff.uns.ac.rs

Introduction

The sphere of higher education and higher education institutions is faced with numerous challenges of a rapidly changing society, coupled with the processes of globalization and technological development. The demands placed before university teachers have escalated, particularly those referring to assuming a wide range of responsibilities, academic research competencies, and ensuring the quality of higher education teaching. The topicality of the subject of higher education has been confirmed by many higher education policy documents within Europe, that set out the directions for the development of higher education. Thus, for instance, the 2013 European Commission Report includes recommendations for the modernization of higher education, emphasising, among the rest, the importance of ensuring that every teacher acquire a pedagogical qualifications certificate for teaching work, as well as that the acquisition of teaching competencies should become a requirement for all teachers working in the higher education sector (High Level Group on the Modernization of Higher Education, 2013). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area underline the importance of teacher competencies, as well as the application of more innovative methods and approaches to teaching which are more student-oriented, in order to create a stimulating learning environment (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). The 2020 Ministerial Conference within the Bologna Process (European Higher Education Area, 2020) also highlighted the importance of improving the quality of teaching and learning in higher education.

The recent decades have seen the publication of numerous academic papers focusing on the issues of the quality of higher education teaching, teaching work practice in higher education, and the enhancement of the professional development of university teachers. Many studies have been performed with the aim of analysing university teachers' conceptions, approaches and perspectives on teaching (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Mladenovici et al., 2022; Pedrosa-de-Jesus & da Silva Lopes, 2011; Pratt, 1997; Stes et al., 2008; Trigwell & Prosser, 2020). Recently, the topic of teacher competencies and training for working in higher education has also become the subject of numerous research works (Åkerlind, 2003; Gibbs & Coffey, 2004; Kálmán et al., 2020; Postareff et al., 2007; Trautwein, 2018). Within this framework, it can be said that, today, there is a large body of scholarly literature discussing the issues of teaching from the perspective of university teachers; the fundamental assumptions underlying the published studies refer to the importance of understanding the beliefs about teaching, as well as the intentions on the basis of which university teachers create their own teaching practice. In the given context, the literature uses different terms to describe the different ways in which teachers conceptualise higher education teaching, such as teachers' *orientations, concepts, beliefs, approaches, intentions, perspectives* (Kember, 1997). Nevertheless, the majority of authors use the syntagms 'conceptions of teaching' and 'teaching approaches' (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Pratt, 1992; Trigwell & Prosser, 2020; Trigwell et al., 2005). The prevalent view is that conceptions of teaching refer to beliefs about teaching that have an impact on the teacher's perception of

a given situation, directing his/her actions, while approaches to teaching refer to the way in which these beliefs are applied in teaching practice.

Considering that research results show that the teaching practice of university teachers is guided by their beliefs and conceptions of teaching (Ho et al., 2001; Martin & Lueckenhausen, 2005; Trigwell & Prosser, 1996a), this paper aims to examine different conceptual and terminological definitions in this area of academic research. Apart from the conceptual clarification of the constructs of university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching, the aim is also to analyse the research findings presented in literature about the relationship between these two constructs, which may have implications for the professional development of university teachers in the field of their implementation of the teaching process. The theoretical analysis method was applied in analysing the content of foreign theoretical and empirical studies on university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching since the 1990s.

University Teachers' Conceptions of Teaching

A review of the literature in the field of higher education shows that studies on the teaching beliefs of university teachers use different terms that have been attributed similar meanings. In this respect, the most represented group of authors (Kember, 1997; Kemp, 2008; Lam & Kember, 2006; Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) use the term 'conceptions of teaching', referring to Pratt (Pratt, 1992, p. 204), who has defined conceptions as meanings attributed to a phenomenon, which then mediate a response in situations involving the given phenomenon. According to Pratt, individuals have conceptions about the various aspects they observe in the world; in fact, each individual perceives the world through the lens of his own conceptions that guide his interpretations of a given situation, modelling his actions. In this framework, the above named author has defined teaching concepts as cognitive representations of the way teachers reason and understand the conceptions of teaching. Being rooted in the cultural, social, historical and personal frameworks of meaning, conceptions of teaching represent a kind of lens through which teachers view teaching and learning (Pratt, 1992, p. 203).

Since the 1990s, numerous researchers in the field of higher education have endeavoured to explore and empirically confirm the conceptions of teaching of university teachers, by applying different research methods and procedures. Such studies have contributed to the development of different classifications of the conceptions of teaching, expressing general agreement in reference to the existence of two general categories: one being *content-oriented / teacher-centred*, and the other, *learning-oriented / student-centred*. Kember (1997) compared the research results of thirteen empirical studies conducted in the period from 1992 to 1994, concluding that the studies exhibited a high degree of convergence in respect of these two general categories. Such research consensus has become relevant for all subsequent examinations of higher education teaching, especially in view of the different data collection procedures in independent studies across a wide range of countries, institutions and university teachers.

As early as the eighties of the 20th century, Fox (1983) presented a conceptual model for viewing the teaching process, developed on the basis of a survey about what university teachers implied under teaching. Fox identified four personal teaching theories, reflected in the metaphors: transfer, shaping, travelling, and growing. The author designated the first two personal teaching theories as 'simple', since, in that context, the student is passive, while the teacher is focused on the teaching subject-matter, and the other two personal theories of teaching as 'elaborate', because within their scope, the student is active, and the teacher is focused on the student. Similarly, Dunkin (1990), having analysed interviews about university teachers' beliefs about teaching, singled out four dimensions of teaching: teaching as the structuring of knowledge, teaching as motivating learning, teaching as encouraging activity and independence in learning, and teaching as a process of building adequate interpersonal relationships. Literature indicates that the most important implications of these two categorisations of teaching beliefs of university teachers refer to the fact that they have enabled the analysis and comparison of the conceptions of teaching with regard to their constituent dimensions (Samuelowicz & Bain, 1992).

Furthermore, the results of the interviews processed by applying the phenomenographic data analysis (Dall'Alba, 1991), point to the following conceptions of teaching: teaching as presentation of information; teaching as conveying information (from the teacher to the student); teaching as an illustration of the practical application of theory; teaching as developing concepts and understanding their mutual relations; teaching as acquiring expertise; teaching as developing understanding about the contextual nature of knowledge; teaching as stimulating conceptual changes. The research by Gow and Kember (Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994) also stands out among the different efforts to collect data on teachers' beliefs. By analysing different interviews, they identified two orientations/conceptions of teaching, designating them as 'facilitation of learning' and 'transmission of knowledge'.

Samuelowicz and Bain, (1992), having analysed the results of a research based on a semi-structured interview conducted with university teachers in the natural sciences and humanities education field, proposed a five-level classification of teaching concepts: teaching as transferring information; teaching as conveying knowledge and attitudes towards knowledge within an academic discipline; teaching as motivating understanding; teaching as an activity aimed at changing students' concepts and understanding of the world; teaching as support for learning. The described characteristics of teacher-centred and student-centred conceptions of teaching illustrate the essential differences between them quite clearly. The student-centred teaching concept places the student at the centre of the activity; the current student's concepts are regarded as the starting point of interactive teaching. The teacher's activities are focused on facilitating the student's process of constructing knowledge, designing reality, and adopting a conceptual framework shared by experts in a particular domain. The teacher-centred teaching conception places the teacher at the centre of the activity; the student's current concepts are not taken into account, and the teacher has appropriate knowledge which he/she conveys in a ready-made and final form. The student is placed in the position of a passive recipient of

information, while the learning process is focused on the subject content rather than on reality. Learning outcomes are expressed in quantitative, rather than in qualitative terms.

On the basis of his interviews with teachers in adult education from different cultures and areas, Pratt (1992) identified five qualitatively different teaching concepts: the engineering concept, focusing on conveying the teaching content; the apprenticeship concept, focusing on providing for practice and exercise in an authentic learning environment; the development concept, focusing on cognitive processes and developing more complex and sophisticated ways of thinking; the nurturing concept, focusing on caring for the individual and his/her individual progress; the concept of social reform, aimed at achieving fundamental social changes. Pratt examined the differences between the conceptions of teaching in relation to the three mutually dependent aspects of each of the concepts: actions, intentions, and beliefs in respect of the role of the teacher, the role of the learner, the teaching content, the context and/or the ideal vision of the society.

Thereafter, the application of the phenomenographic approach, i.e., the analysis of data obtained by interviewing university physics and chemistry teachers, resulted in a list of different conceptions of teaching constituted with regard to two components: the focus in teaching and the method of approaching that focus in teaching (Prosser et al., 1994; Trigwell & Prosser, 1996a). Six teaching concepts have been identified within that framework: teaching as the transmission of information defined by the curriculum, without taking into account the student's previous knowledge; teaching as conveying the teacher's information and knowledge; teaching as assisting the student in adopting the concepts and terms defined by the curriculum; teaching as assisting the student to assimilate the teacher's knowledge, that is, assimilate the concepts and terms and understand the relationships between them; teaching as assisting the student in developing his/her own conceptions; teaching as assisting the student in changing his own conceptions and generating new knowledge.

Presenting an overview of the results of empirical studies hitherto, and synthesising them, Kember (1997) infers that there are two general orientations in the views of teaching, which can be represented on a continuum from teacher-centred / content-oriented to student-centred / learning-oriented. In this context, the above named author identifies five teaching conceptions, i.e., two teaching conceptions within each of the orientations: 'transfer of information' and 'conveying the professional knowledge', as teaching conceptions related to the orientation centring on the teacher, 'encouraging understanding' and 'conceptual change', as conceptions of teaching related to the student-centred orientation. An additional, fifth 'transitional' teaching conception has been introduced, focusing on student-teacher interaction, and associating the two aforementioned orientations. However, the subsequent studies by certain authors (Kember & Kwan, 2000; Samuelowicz & Bain, 2001) provide no empirical support for the 'transitional' category which was supposed to bridge the two poles. More recent studies of the conceptions of teaching, performed in different contexts and academic disciplines, have also identified concepts ranging from focusing on the transfer of information, to focusing on conceptual changes in the student's knowledge (Kálmán et

al., 2020; Mcalpine et al., 2006; Mladenovici et al., 2022; Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell & Prosser, 2020).

Although findings in the studies on university teachers' conceptions of teaching can be characterised as being similar, there are certain differences among the authors regarding the dilemma of whether teaching conceptions are mutually independent (Kember, 1997; Pratt, 1998; Samuelowicz & Bain, 1992), even if they can be represented in a sequence ranging from lower to higher levels of sophistication, or if they are based on hierarchical relationships (Åkerlind, 2003, Dall'Alba, 1991; Entwistle & Walker, 2000; Trigwell & Prosser, 2004). Thus, for instance, certain authors (Samuelowicz & Bain, 1992) have concluded on the basis of analyses of the findings in other studies, as well as on the basis of data collected in their own research, that the dimensions used to delineate the conceptions of teaching are often bipolar in nature, suggesting that conceptions of teaching are part of a continuum with two opposite 'poles', rather than part of a hierarchical structure. Kember (1997) also concludes that conceptions of teaching are distributed along a continuum, one side of which represents the focus on the teaching process which provides for the transfer of information, the other side focusing on conceptual changes. In other words, some authors (Åkerlind, 2003; Degago & Kaino, 2015, Prosser et al., 1994) are more prone to referring to the hierarchical nature of the relationship between the different conceptions of teaching. In this case, conceptions of teaching are classified hierarchically, from the less complex ways of viewing teaching, to the more complex ones; each successive conception of teaching is considered more complex than any of the conceptions at a lower level. Thus, for instance, in literature (Entwistle & Walker, 2000; Prosser et al., 1994), the conception of teaching described as 'encouraging understanding' is positioned at a higher level in the hierarchy, however, involving the possibility of comprising the elements of the conception of teaching described as 'conveying information', which is generally considered to be a less sophisticated view of teaching. Therefore, it is considered that student-centred teaching conceptions enable better learning outcomes (Åkerlind, 2003; Prosser & Trigwell, 1999). An exception to the two given views is Pratt's (Pratt, 1992, 2002) categorisation of the conceptions of teaching which are not distributed on a continuum or organised hierarchically. Instead, the five conceptions of teaching are regarded as distinctive categories, however, not mutually exclusive; many of these conceptions share similar actions, intentions, and even beliefs.

There are certain differences among the authorities studying conceptions of teaching, in respect of the dilemma about whether conceptions of teaching are stable over time. Thus, literature (Chan, 1994) emphasises that conceptions of teaching are rooted in the teachers' epistemological and normative beliefs about their own role and responsibility, and as such they are comparatively stable in different teaching situations. In this context, certain authors consider that conceptions of teaching are relatively stable constructs (Kember, 1997; Pratt, 1992). Other authors (Prosser et al., 1994; Samuelowicz & Bain, 1992) regard conceptions of teaching as being relational constructs, developing as a response to a certain context or situation, that is, they emphasise that contextual factors sometimes require temporary changes in teachers' beliefs about teaching (Singer, 1996).

Furthermore, Gow and Kember (1993) have shown that adopted teaching methods, tasks assigned, and certain assessment procedures are strongly affected by teaching orientations, stressing that conceptions of teaching have an impact on teaching practice. In this sense, certain studies (Ho et al., 2001; Kember & Kwan, 2000; Pedrosa-de-Jesus & da Silva Lopes, 2011; Trigwell & Prosser, 1996a) have identified a correlation between university teachers' conceptions of teaching and their approach to teaching practice; teachers who perceive teaching as conveying knowledge, use content-oriented approaches more frequently, whereas teachers who perceive teaching as encouraging conceptual changes, more often apply learning-oriented approaches. Since 'intention', as a constituent of the approach to teaching, is close to the syntagm 'conception of teaching' (Postareff et al., 2008), it is significant to remark that the studies (Trigwell & Prosser, 1996b) display congruence between university teachers' intentions and their teaching approach strategies; teacher-centred strategies are related to the intentions of conveying information, while student-centred strategies are related to the intentions of encouraging conceptual changes.

University Teachers' Approaches to Teaching and the Relationships Between the Latter and Their Conceptions of Teaching

When it comes to research on university teachers' teaching approaches, a significant contribution has been made by Prosser and Trigwell (Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell & Prosser, 1996a, 2020) who identified five qualitatively different teaching approaches that combine the strategies adopted by teachers and the intentions underlying the strategies. The five teaching approaches range from those involving teacher-centred strategies intended to convey information to the student, to those involving student-centred strategies intended to develop and change the student's conceptions, as shown in Table 1.

Table 1
Teaching Approaches Categorisation

Category	Description
Approach A	Teacher-centred strategy intended to convey information to the student.
Approach B	Teacher-centred strategy intended to enable the student's acquisition of the concepts in the discipline.
Approach C	Teacher-student interaction strategy intended enable the student's acquisition of the concepts in the discipline.
Approach D	Student-centred strategy aimed at enabling the student to develop hi/her own concepts.
Approach E	Student-centred strategy aimed at changing the student's concepts.

Note. Source (Trigwell & Prosser, 2004, p. 413).

In the first three approaches the focus is on the teacher, on what the teacher does. The first approach (A) does not imply student's activity – the student passively receives

the information conveyed by the teacher. The second approach (B) presupposes the student's activity with a focus on his/her receiving ready-made information. The teacher's focus in the third approach (C) refers to the student's assimilation of structured concepts, the student being expected to be actively engaged in the teaching process. A major change is involved in the fourth (D) and fifth (E) approaches, the focus being on what the student does. In the fourth approach, the student's activities are aimed at his/her constructing new knowledge, the focus in the fifth approach being on changing the student's concepts, that is, on reconstructing the student's knowledge (Prosser, 2013). It is significant to note that the mentioned approaches are essentially grouped in two basic categories: teacher-centred approaches to teaching intended to convey information (A, B and C) and student-centred approaches to teaching intended to encourage conceptual changes in the student's knowledge (D and E), as presented in Table 2. In accordance with this, an instrument has been developed for measuring approaches to teaching: *Approaches to Teaching Inventory – ATI*, which includes the characteristics of the teacher-centred teaching approach, as opposed to the student-centred teaching approach (Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell et al., 2005).

Table 2
Teaching Approach Dimensions – Strategies and Intentions

Strategy	Intention			
	Conveying information	Concept adoption	Concept development	Concept change
Teacher-centred	A	B		
Student-teacher interaction		C		
Student-centred			D	E

Note. Source (Trigwell & Prosser, 2020, p. 42).

Proceeding in a conceptually similar way, other authors (Kember & Kwan, 2000) have elaborated two broad approaches to teaching: the teaching approach focused on the content, and the teaching approach focused on learning. The first approach is characterised by the teaching content, while the other one is characterised by a focus on the student and the learning process. The aforementioned approaches are defined by motivation and strategy components, more precisely, one motivation dimension and five strategy dimensions are treated as components of the teaching approach. The motivation dimension defines the distinction between the teaching approaches in respect of whether the teacher role is shaped by extrinsic or intrinsic motivators. The five dimensions of the strategy component point to a distinction between different teaching approaches with regard to whether the teaching process is focused on conveying the teaching content or on encouraging the student to construct his/her knowledge; whether the teacher's focus is on the student group as a whole, or on individual student needs: whether the teacher's assessment is based on frequently applied tests, or more flexible assessment

approaches; whether the teaching process is adjusted to the student's characteristics or not; whether the teacher proceeds from his/her own experience in order to assist the student in assimilating the knowledge, or the teacher acknowledges the student's previous experience.

An observation that can be made is that the aforementioned studies use different terminology to designate the two general approaches to teaching. More precisely, certain studies use the syntagm 'student-centred approach' and 'teacher-centred approach' (Prosser & Trigwell, 1999; Trigwell & Prosser, 1996a, 2020), while other studies (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2008) use the syntagms 'learning-oriented approach' and 'content-oriented approach' synonymously.

It is significant to remark that, apart from the term 'approaches to teaching', the use of the term 'perspectives about teaching' has also been noted in literature, perspectives being defined as mutually associated sets of beliefs and intentions which direct the teacher's activities, (Pratt, 1998). Within this framework, the perspectives on teaching define what teachers do and the reasons why they consider their own actions valuable and justified. On the basis of his analyses of systematic observations and interviews, Pratt (1998) identified five qualitatively different perspectives on teaching that represent the theoretical basis for the elaboration of the Teaching Perspectives Inventory (TPI). The five perspectives on teaching are: the transmission perspective - the teacher's focus on subject content and information transmission; apprenticeship perspective - introducing students to the language, values, and customs of the community of practice; developmental perspective - focus on supporting students in the process of developing more complex cognitive structures which are important for understanding the content; student nurturing perspective - focusing on a balance between care and challenging; social reform perspective - focus on social problems (Pratt et al., 2001). Studies have shown that the mentioned perspectives on teaching are not mutually exclusive; similar actions, intentions, and even beliefs can be identified in multiple perspectives (Pratt, 2002). Since perspectives on teaching include different beliefs, intentions, and actions of teachers, the literature emphasises that the elements included in the perspectives on teaching are similar to the strategy and intention dimensions discussed in Trigwell and Prosser's approaches to teaching (Kember, 1997).

Even though a review of the literature opens the possibility for discussing the dilemmas of whether conceptions of teaching are based on hierarchical relations or not, the nature of the relationships between different teaching approaches can be hierarchical (Kember, 1997). Kember (1997) points out that the relationships between fundamental beliefs about teaching and teaching approaches are not automatic; teachers who perceive teaching as encouraging conceptual change may sometimes be in the situation to apply an approach which is not closely associated with their beliefs. Research findings (Kember, 1997; Trigwell & Prosser, 1996a) suggest that teachers who consider teaching to be a process of conveying information, adopt an approach oriented towards the teaching content and their own teaching skills. On the other hand, teachers who believe that teaching is

about conceptual changes in students' knowledge apply a student-centred approach, occasionally allocating a part of the class time for conveying information. Nonetheless, such findings do not point to the teachers having changed their beliefs about teaching, but rather to their having changed their perception of lectures as being an integral part of the effort to encourage students to learn. Trigwell and Prosser (1996a) emphasise that, given that the adopted approach to teaching is related to the conception of teaching, it is rather unlikely that a teacher will apply a teaching approach that exceeds the level of sophistication of the adopted conception. Another aspect of significance is that the results of the study examining the relations between the two teaching approaches imply the existence of characteristics specific exclusively to the learning-oriented approach, as well as those specific to the content-oriented approach (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). On the other hand, the results reached in the mentioned study show that the content-oriented approach lacks some components typical of the learning-oriented approach. The results of other researches (Coffey & Gibbs, 2002) confirm that teachers who have adopted a student-centred approach use a wider repertoire of teaching methods than those who have adopted a teacher-centred approach.

Although it has been established that the adopted approach to teaching and the conception of teaching are mutually related, it must be emphasised that research (Prosser & Trigwell, 1999) shows that university teachers can adjust and change their approaches to teaching depending on their perceptions of the environment in which the teaching is performed (perceptions of workload in teaching, size of the group, student's characteristics, control of the teaching process). What is concerned is that the same teacher can sometimes use a teacher-centred approach and sometimes a student-centred approach, depending on his/her perception of the given situation. Also, research findings suggest that university teachers' approaches to teaching may vary depending on certain contextual variables - group size, level of study, discipline (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Lueddeke, 2003; Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017), as well as on teacher characteristics - gender, years of work experience in teaching (Lueddeke, 2003; Nevgi et al., 2004). However, the results of the research by Stes and colleagues (Stes et al., 2008) do not point to a significant association between the student-centred teaching approach and contextual factors - group size, level of study and discipline - or teacher characteristics - gender, age, years of work experience in teaching. The literature highlights that the failure to include other variables describing the broader teaching context (for instance, the teacher's perception of workload in teaching, the perception of the student's abilities, students' motivation or obligation to participate in class) may have contributed to the fact that the research results reached by Stes and his associates have not been quite expected (Miočić et al., 2021; Stes et al., 2008). Also, the results of the research by Stes and colleagues indicate that the way teachers experience or perceive the teaching context can be of greater significance than the context itself (Prosser, 2013).

Furthermore, in reference to the relations between university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching, it is important to note that some research papers show that more sophisticated conceptions of teaching can be combined with less

sophisticated teaching approaches (Trigwell & Prosser, 1996a), i.e., that the elements of 'transmission' in the teacher-centred approach can be involved in the student-centred approach (Trigwell et al., 2005). In this context, the literature uses the terms dissonance/consonance to describe the relations between qualitatively different conceptions/intentions, and teaching approach strategies: content/teacher-focused approach to teaching, and learning/student-focused approach to teaching (Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014; Uiboleht et al., 2016). Dissonance, in this case, refers to non-typical combinations of conceptions/intentions and strategies, which are not coherent at the theoretical level: conceptions and strategies of a learning-oriented teaching approach, combined with the conceptions and strategies of a content-oriented teaching approach. Data about the research so far showing that roughly a half of university teachers combine conceptions/intentions and strategies in both teaching approaches in various ways, is not to be considered irrelevant (Postareff et al., 2008; Stes & Van Petegem, 2014). The occurrence of dissonance can potentially be associated with different causes: whilst, on the one hand, the broader teaching context and disciplinary specificity can direct teachers towards adopting incoherent combinations of conceptions/intentions and strategies, on the other hand, dissonance can be the result of having attended teacher pedagogical training programmes that direct the development process towards a learning-oriented approach (Postareff et al., 2008; Uiboleht et al., 2016).

In this context, it is important to stress that certain studies (Trigwell & Prosser, 1996a) show that more sophisticated teaching approaches can be adopted only if changing the conceptions of teaching has previously been addressed. Likewise, other research (Ho et al., 2001; Kember & Kwan, 2000; Norton et al., 2005) shows that developing teachers' conceptions of teaching is a prerequisite for improving the teaching practice; changes in teaching work can take place only if the conception of teaching has been changed. Accordingly, if a teacher wants to change his/her activities in classroom, the teacher must assess his/her own conceptions of teaching first of all (Trigwell & Prosser, 1996a). In stating this, Trigwell and Prosser (1996b) also note that traditional training programmes for teaching work, which focus exclusively on teacher strategies, are unlikely to be successful, unless attention is directed at the intentions associated with the adopted strategies. Furthermore, the latest research shows that understanding the subject content has a central role in teachers' preference for adopting a content-oriented approach, or a learning-oriented approach, therefore suggesting that changes in understanding the subject content should be the first step in the process of developing university teachers' teaching conceptions (Mladenovici et al., 2022). These insights are compatible with earlier research (Prosser et al., 2008) that identified the association between the teacher's understanding of the subject content and his/her approach to teaching.

Concluding Considerations

Within the scope of discussing possibilities for improving the quality of higher education teaching, ongoing since the 1990s, intensive research has been evident in

literature, regarding university teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching. University teachers' conceptions of teaching (their beliefs about teaching) and their approaches to teaching (what they do) form the crux of many research studies in the field of higher education, particularly considering that research findings in literature (Kember & Gow, 1994; Trigwell & Prosser, 2020; Trigwell et al., 1999; Uiboleht et al., 2018) point to the fact that the teacher's orientation and approach to teaching can have significant implications for the student's approach to learning.

Although certain variations are present in respect of the classification of the conceptions of teaching, findings in literature suggest the existence of two general categories of conceptions: *content-oriented/teacher-centred* conceptions of teaching and *learning-oriented/student-centred* conceptions of teaching (Kember, 1997). In reference to research on teaching approaches, it has been established that university teachers' intentions range from the intention to convey information to students, to the intention to assist students in developing and changing their previous conceptions (Trigwell et al., 1994). Accordingly, two teaching approaches have been identified and discussed in literature most frequently: the teacher/content-focused teaching approach and the student/learning-focused teaching approach. Furthermore, some authors note that although teaching concepts and teaching approaches may differ at the theoretical level, both constructs include overlapping and strongly related characteristics (Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Postareff et al., 2008).

Since research findings point to a correlation between the conceptions of teaching and teaching approaches, literature indicates that conceptions of teaching are the basis for teaching practice (Gow & Kember, 1993; Ho et al., 2001; Trigwell & Prosser, 1996a). In this sense, university teachers who have adopted a certain conception of teaching tend to have specific intentions that lead towards corresponding strategies: strategies focused on the student are related to the intentions of changing the student's conceptions, while strategies focusing on the teacher are related to the intentions of conveying information (Trigwell & Prosser, 1996a, 1996b). However, approach to teaching, as the mode in which teachers' beliefs are implemented in teaching practice, can be regarded as an ambiguous term. On the one hand, if the teaching context is appropriate, the teacher's teaching approach will most likely be attuned to his/her beliefs about teaching. On the other hand, in certain cases, there may be a discrepancy between the teacher's conception of teaching and his/her approach to teaching: due to the impact of contextual factors (for instance, curriculum design, institution's culture), the teaching approach of a university teacher may be more associated with the teacher's perception of the given situation, than with his/her conception of teaching (Kember & Kwan, 2000; Prosser & Trigwell, 1997).

It must also be stressed that reviews and meta-analyses of research findings referring to the assessment of the effects of university teachers' formal pedagogical training programmes, also show that research results reached so far have also identified different scopes of impacts: ranging from changes in teachers' self-confidence, attitudes, knowledge, conceptions and practices, to their adoption of a student-centred approach, as well

as changes in students' approaches to learning, even though there are extensive studies reporting small, but almost negligible, positive effects of such programmes (Ilie et al., 2020; Stewart, 2014). Apart from the factors relating to paradigmatic orientations and decisions of a methodological nature, as well as the time intervals in which the effects of the programme were measured (Miočić et al., 2021), the results of the research on university teachers' conceptions and approaches to teaching partly provide an interpretation for the equivocal findings about the impact of the university teachers' professional development programme for teaching work. In view of the fact that conceptions of teaching have a certain impact on the adopted teaching approach, the orientation of pedagogical training programmes exclusively on teachers' teaching approaches, without an appropriate change in teachers' beliefs, can have a negative impact on the initiatives made for the professional development of university teachers for teaching work (Kember, 1997). In this context, the research findings highlight the importance of the contribution made by university teachers pedagogical training programmes to increasing the teachers' awareness of the fundamental issues of teaching (Postareff et al., 2008). Studies have confirmed that these programmes can prompt changes in university teachers' conceptions of teaching (Ginns et al., 2008; Ho et al., 2001), as well as provide better opportunities for adopting a student/learning-focused approach (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007; Potter et al., 2015; Stes et al., 2010).

Literature, nevertheless, states that conceptions of teaching, being relatively stable constructs, undergo a slow change (Gibbs & Coffey, 2004; Kember, 1997; Postareff et al., 2007). What is concerned is that university teachers' conceptions of teaching derive from a complex interaction between several factors: university teachers' long-standing experiences gained at school as students, teacher work experience, personal characteristics, department/institution ethos, disciplinary culture (Chan, 1994; Dall'Alba, 1991; Fox, 1983, Kember, 1997, Kemp, 2013). Hence, discussions about encouraging the acceptance of new approaches to teaching, emphasise that university teachers' personal understanding of teaching can have a limiting effect; more profound insights into university teachers' beliefs about teaching are crucial for the development of a pedagogical training programme, as well as for promoting changes in higher education teaching (Åkerlind, 2007; Kemp, 2013). Understanding the beliefs about teaching and identifying appropriate ways for stimulating university teachers to raise their awareness and perform self-assessment, is of essential importance, because that is the fundament for adopting scientifically-based conceptions of teaching and introducing adequate changes in the teaching practice in order to support students' learning in the best possible way.

Literature

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122242>
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03075070601099416>
- Chan, C. H. (1994). *Operationalization and prediction of conceptions of teaching in adult education* (Unpublished doctoral dissertation). University of British Columbia. <https://doi.org/10.14288/1.0055533>
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390. <https://doi.org/10.1080/0260293022000001382>
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In B. Ross (Ed.), *Teaching for effective learning. Research and development in higher education, Vol. 13.* (pp. 293-297). Higher Education Research and Development Society of Australia (HERDSA).
- Degago, A. T., & Kaino, L. M. (2015). Towards student-centred conceptions of teaching: The case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020779>
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. *Higher Education*, 20(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/BF00162204>
- Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28(5-6), 335-361. <https://doi.org/10.1023/A:1026579005505>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Higher Education Area (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163, <https://doi.org/10.1080/03075078312331379014>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a graduate certificate in higher education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13601440802242382>
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.

- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education, 42*(2), 143-169. <https://doi.org/10.1023/A:101754621680>
- Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. M., & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review, 30*, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100331>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education, 25*(5), 595-614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education, 65*(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/00221546.1994.11778474>
- Kember, D., & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*(5/6), 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kemp, J. S. (2013). Exploring the use of learner-focused teaching approaches in different academic disciplines. *Journal of Further and Higher Education, 37*(6), 804-818. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.684041>
- Kemp, S. (2008). Teachers' meanings: Transcending the cultural context. *Journal of Further and Higher Education, 32*(3), 251-262. <https://doi.org/10.1080/03098770802220439>
- Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching, 12*(6), 693-713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31*(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education, 28*(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Martin, E., & Lueckenhausen, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education, 49*(3), 389-412. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6782-x>
- Mcalpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education, 51*(1), 125-155. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6381-x>
- Miočić, I., Ledić, J., & Brajdić Vuković, M. (2021). *Pozitivan odnos prema nastavi u visokom obrazovanju*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Mladenovici, V., Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., & Iancu, D. E. (2022). Approaches to teaching in higher education: The perspective of network analysis using the Revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education, 84*(2), 255-277. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00766-9>
- Nevgi, A., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2004). The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. In K. Lonka, S. Lindblom-Ylänne, J. Nordquist, M. Segers, & S. Pulkkinen (Eds.), *SIG Higher Education*

- Conference* (pp. 1-16). Karolinska Institutet Dept of Learning, Informatics Management and Ethics Centre for Cognition, Understanding and Learning Earli SIG Higher Education IKIT - The Institute for Knowledge Innovation and Technology https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/29807776/Nevgi_etal_boat_18_210604.pdf
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education, 50*(4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Päuler-Kuppinger, L., & Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education, 18*(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787417693507>
- Pedrosa-de-Jesus, M. H., & da Silva Lopes, B. (2011). The relationship between teaching and learning conceptions, preferred teaching approaches and questioning practices. *Research Papers in Education, 26*(2), 223-243. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561980>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education, 33*(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/03075070701794809>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Potter, M. K., Kustra, E., Ackerson, T., & Prada, L. (2015). *The effects of long-term systematic educational development on the beliefs and attitudes of university teachers*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly, 42*(4), 203-220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education, 34*(1), 23-44. <https://doi.org/10.1023/A:1003046127941>
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Pratt, D. D., Collins, J. B., & Jarvis-Selinger, S. (2001). *Development and use of the Teaching Perspectives Inventory*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Seattle.
- Prosser, M. (2013). Quality teaching quality learning. In D. Salter (Ed.), *Cases on quality teaching practices in higher education* (pp. 26-37). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-3661-3.ch002>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology, 67*(1), 25-35. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Open University Press.

- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36(3), 3-16. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9019-4>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 24(1), 93-111.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Singer, E. R. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37(6), 659-679. <https://doi.org/10.1007/BF01792951>
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644-658. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729032>
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>
- Stes, A., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9053-9>
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87. <https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education, 21*(7), 854-869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research, 21*(3), 321-347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>

Article received: 08. 05. 2023.
Updated version received: 20. 06. 2023.
Accepted for publishing: 13. 10. 2023.

Against the Educational Hierarchy: Travel, Teach, Subdue

Aleksandar Ostojić¹

Faculty of Economics in Subotica, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Predrag Krstić

Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Iguman Sanja

Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

Relying primarily on the analyses and suggestions by Rancière and Lévi-Strauss, the authors of this paper endeavour to present a critique of the hierarchically valued landmarks of travelling and education. The first part of the paper is dedicated to Western travellers and their 'civilising' treatment of other landscapes and peoples, previously unknown. The second part of the paper identifies an analogous pattern when it comes to relationship established in the educational process, where the new and the unknown also have to be mastered, conquered, and subdued by unquestionable knowledge. The conclusion suggests the possibility of deconstructing the predefined system of civilisation and/or knowledge, with a view to creating the possibility for the affirmation of differences without domination, as well as learning without an unambiguous explanation, a possibility that may perhaps materialise with the abandoning of the illusion about the universal authority of Knowledge and its possessor.

Keywords: education, travelling, hierarchy, knowledge, explanation.

Introduction

Perhaps, every travel is an educational travel: in any one of them, whether wanted or not, one encounters something new, and something new can be learned. And, perhaps, every education is a travel of its own kind: from ignorance to knowledge or "from ignorant certainty to intelligent confusion" (Felder & Brent 2004, p. 270). However, apart from this trivial or metaphorical substitutability, there is a common feature – or better yet: an approach – that associates travelling with learning, at least in the manner the latter has been understood by the culture to which we belong: both of them are temptations, both are examinations (investigations) and both imply a hierarchy. At the top of it is knowledge

¹ aleksandar.ostojic@ef.uns.ac.rs

and the one who knows, all the more so, the greater the knowledge he possesses, while at the bottom is the opposite, in an equal proportion.

In both cases, one proceeds towards something unknown, or something that is still-not-known, and is being studied. In both cases, the approach to that figure of 'otherness', at a place of 'instability' where the encounter with the 'peripheral' Other takes place, is, as a rule, conquistadorial: exiling or subjugation to the stable and already familiar core of the always same own centre (Lotman, 2005). On one occasion, it is a 'savage', and on another, an "ignorant" – in fact, corresponding images that provide legitimacy to the image opposed to them pursuant to binary opposition – that of the civiliser-the knowledgeable, the holder of the supreme rationality, who perceives, points to, and denounces the former one. It is with such self-understanding (see Taylor Center, 2013) and such missionary authority that the Western traveller has travelled or visited, gained knowledge of, or conquered new territories and new "souls".

In reference to the educational dimension, the educational machinery sends an "ignorant person", the equivalent of, and far too often also another name for, "savage", on a trip – that an experienced teacher has already traversed. Guided by his knowledge of the targeted destination and by the "explanations" leading to it, those, who are other in relation to him, will arrive there where he is, settling within the system where he has also been accommodated and where he is acting as its agent, and they will ultimately become part of the history of the "same" (Foucault, 1971, p. 68). In this process, it is implied that each unknown, each diversity, is only temporary for the leader of the education-research travel, and that it will be subordinated by the order that sovereignly dictates its picture of the world for everyone, as well as the meaning of living in it.

The View of the Traveller

Tzvetan Todorov, a relentless critic of Western and any other ethno-centric vanity, and any kind of hierarchisation of culture (Todorov, 2008), has presented "portraits of the different types of travellers", based on an empirical analysis of literary testimony, admitting unpretentiously that the list, comprising as many as ten different kinds of travellers, is neither exhaustive, nor methodologically representative, or such that one kind of travel at one point in time excludes undertaking any other travel at any another time. However, no matter what kind of principle of classification suits his interests – the capacity of the traveller for the new, his "relationship towards closeness and co-existence" (Todorov, 1994, p. 328) – it is also instructive for the topic of this article.

The first character in this cast is the "assimilator": the "assimilator is the one who would like to change others to resemble him": the assimilator believes in the unity of humankind, however, he interprets the features of others as flaws in relation to his own ideal. Thus, the assimilator manifests himself as a representative of the universal hierarchical system, where his culture stands at the top. His, once exemplary, image is also the image of a Christian missionary "who wants to convert others to his creed" (often also by the use of sword). Such a concrete form of religious messianism may be rare nowadays, however, Todorov rightfully perceives its new, contemporary forms – at the local level, as a tide of

assimilation of those who are less powerful or represented, and on the global plane, as new colonialism which “exports revolutions” (Todorov, 1994, pp. 328-239).

The next traveller is “the assimilated one”. His most frequent form is the immigrant: ‘the one who completes his travel by just departing’. As opposed to the “assimilator” who goes to the others in order to make them resemble himself, the assimilated one would like to become like the others he is going to: to get fully acquainted with them, to live among them, and to have them accept him as one of them. The assimilated one is not a *Gastarbeiter* who stays somewhere else for a certain period of time, without repudiating his own culture, but rather, the one who would like to identify with others, to become “like” them, to be assimilated – even at the cost of accepting (this might be a prerequisite accepted in advance?) the ethno-centric distortion of the local stereotype (Todorov, 1994, pp. 331-332).

Resistance to paying such a price creates the “exotic”. The exotic is an “alien” who does not accept the customs of others, or foreign conventions that foreigners consider natural; the exotic takes note of them, however, without subordinating himself to them; he constantly compares the procedures in other countries to the norms in his own; thus, the exotic observes the flaws in others, that those who have naturalised them are not aware of. His trouble is in the fact that if he wants to remain like that, he must constantly live under a frail balance, carefully keeping an eye on the changes on the sensitive scales on which he lives: “between being surprised, having a close relationship, being distanced, or accepting identification”. If he is not sufficiently familiar with others, the exotic does not understand them, and if he knows them too well, he no longer views them with that privileged eye that watches from “the outside” (Todorov, 1994, p. 332).

The “exile”, on the other hand, is similar to the exotic inasmuch as he avoids assimilation, while being similar to the immigrant because he dwells in a country which is not his own. He is distinct from an exotic in his being uninterested in the people among whom he lives. He is quite the opposite: “This is an individual who interprets his life abroad as an experience of not belonging to the given environment, and who likes that environment exactly for that reason. The exile is interested in his own life, and even in his own people; however, he has come to realise that it is exactly for the benefit of this interest that it is better for him to live abroad, there, where he does not “belong”; he is no longer temporarily an alien, but rather, definitely an alien” (Todorov, 1994, p. 332). For René Descartes in the Netherlands, Voltaire in Switzerland, James Joyce and Samuel Beckett, Gabriel García Márquez and Günter Grass in Paris, including, perhaps, also Tzvetan Todorov, himself, among the above named and many others, living as aliens by their own choice, enables them to comfortably create ‘national’ accomplishments. They are happy to live abroad - exactly for the reason that their intentional exile not only rejects any stronger relations with the others among whom they live, but also hinders such relations for the purpose of “discovering others” (Todorov, 1994, p. 333).

The last of the five types of travellers to be singled out in this contribution, one who may be the most impressive apart from the assimilator, is the “allegorist”, who exploits Others in a different manner. He talks about a foreign people, however, with little or no concern about them, his aim being to discuss the problems of his own culture,

while being armed with their experience. Starting with Montesquieu's *Persian Letters* and Denis Diderot's *A Supplement to the Voyage of Bougainville*, fictional travelogues that have been read even nowadays as pioneering, witty, and edifying slaps to the presumptuousness of the Europeans to believe that the norms of their culture are justified and even desirable, and particularly that they are to be considered applicable to others (Montesquieu, 2004; Stanley, 2009), on to the mesmerised projecting of hope on the Third World, in the mid-20th century, the figure of "primitivist allegorism" keeps perpetuating itself: others are, actually, not observed, or rather, observation does not serve for really getting to know the Other, but for using the image of the other as a crooked mirror, "perverting" the observed features of one's own country or society to which one unequivocally only and still belongs (Todorov, 1994, pp. 333-334).

The Conscience of the Traveller

Otherness and others are a chronic problem in all the forms of colonial discourse, as well as in the discourse that would like to deflect from it. In reference to the former, travelogues may have played a decisive role, and in any case, they have become and have remained, a testimony to the imperialism of Eurocentric knowledge and learning. In the 19th century, they developed parallel to the projects of natural history, while their formalisation "was achieved through the production of a network of colonial and metropolitan spaces" (Gregory, 1998, p. 82). It was, no doubt, about what Foucauldians would call the production of knowledge, this time acquired through "field work".

The newly discovered, newly perceived, or newly conquered spaces, themselves, were defined or redefined anew: "the wide open spaces of nature" that had been travelled in discovering the new world were, however, inseparable from the production of enclosed spaces, such as botanical gardens, museums, or zoos. The taming and breaking in of the unknown had to wait for a systematically defined, i.e. precisely limited form of knowledge presented with certainty, a knowledge that was to be rounded off, safe, and reliable. That knowledge did not emerge directly from the experience of traversing the field and getting acquainted with it, but rather, from the subsequent perspective of a distant onlooker, who was provided with the possibility of having a panoramic view of nature, of a new, different, or wild world, that lent itself to being designed as an enclosed space, a reserve, or an exotic clip of the different, becoming available for presentation to the European public (Outram, 1996).

However, the history of a different kind, the history of anticolonial (travel) writing, is not negligible either. Starting at the latest with the Romanticist (Jeremić Molnar & Molnar, 2013, pp. 363-364), and extending on to Feuerbach (Foerbah, 1956) and the contemporary anarchoprimitivism (see, e.g., Zerzan, 2005), one can trace numerous instances of pointing to the wrong turn taken by the Western techno-scientific rationality and its political extensions, including highlighting the need for a different thought. William Wordsworth and Samuel Taylor Coleridge dealt with speculations about "the thought of peasantry", opening a debate that had been current a century and a half earlier, about the (im)possibility of "primitive" or "savage" thought (Lévy-Bruhl, 1954; Lévy-Bruhl, 1966;

Sahlins, 1995; Lévi-Strauss, 1978; McLane, 2000, pp. 46-50). Wordsworth, just like Claude Lévi-Strauss somewhat later, replies in an implicitly affirmative sense (Wordsworth 1974, p. 125; compare to Lévi-Strauss 1978, p. 318; Lévi-Strauss 2009, pp. 19–20). Coleridge, just like Jean-Paul Sartre, a century and a half after him (Vattimo, 2012), offers, at best, a conditional “yes”: peasants think, but not like the better part of the society – certainly not like priests, philosophers, and men of letters, who are destined to provide “the best parts of the language” for poetry (Coleridge, 2004).

Following the Romanticists, modern cultural relativism was also to rise against the Enlightenment-based promotion of the *hierarchically structured concept of “civilisation”*, which contributed to the Western mind’s perception of its own position as that of a model, with its own customs being universal abilities, and its own values an absolute criterion of judgement, while we, ourselves, are the controlling owners of entire nature (Schulze, 2008). The theoretical preparation, the epistemological logistics of cryptonormative, discriminatory, “linear-progressivist” terms, paved the way for the actual colonisation of everything that was different, of anything that deviated and was attributed a lower development rank (compare Lévi-Strauss, 1989, pp. 161; 310-311; 316-317).

It turns out that such speculative ignorance can be cured by ethnology, by providing the insight that such ignorance is nothing but “blind rejection of what is not ours”, that barbarianism is not the opposite of civilisation but rather, a construct contrived together with civilisation, and that the whole structure should be dismantled, informing the ones who brand others as barbarians, that a barbarian is first the one who believes in barbarianism (Lévi-Strauss, 1988, p. 303). Conversely, today, it is important not to destroy, and to preserve and protect the “sad tropics”, and more broadly: being interested in the “analysis and interpretation of differences” among the societies (compare Lévi-Strauss 1978, pp. 313-315; Lévi-Strauss, 1988, pp. 299-306; Lévi-Strauss, 1999, p. 292). It is such differences that have been jeopardised today, Lévi-Strauss insists on pointing out, rather than the unity of the species, which has become almost inevitable owing to modern communication means and mass media. It is also with misgivings that he contemplates “the time when only one culture and one civilisation will exist on the planet” (Lévi-Strauss, 2009, p. 23).

The evil conscience of the Occident, therefore, was given expression in the 20th century in different voices, however, their social dimension was to reiterate the old thesis, this time, notably, in a more explicit and devastating manner: all societies must be treated as equally valuable, however, not equal, but rather the opposite, different and incomparable. Any other approach is a path to the naive, but widespread, nonsense of presupposing the superiority of one of them, or, to the less naive neglecting of differences for the sake of an unconvincing brotherhood of all the people (Lévi-Strauss, 1988, pp. 302-304; Lévi-Strauss 1999, p. 302).

A partial support for Lévi-Strauss’s endeavours to soothe the wounds of the Western cognitive and geographic *conquistas*, was to come later from an (un)expected side. In his lecture *Of the Humanities and the Philosophical Discipline*, just like formerly Lévi-Strauss in his address to UNESCO, Derrida (Jacques Derrida) finds an implicit philosophy in the texts of international institutions founded on the ideas of human rights and international law.

In reference to this, reading Kant's *Idea for a Universal History with a cosmopolitan purpose* (Kant 1968) is an opportunity for detecting the teleological assumption that Europe is the goal of universal history, which pervades the modernity, reaching right to the depths of contemporary discourses. International institutions are faced with the same problem of Eurocentrism, and what Derrida cares about the most in this context is that cosmopolitan "right to philosophy" which is now to be considered without its "Greco-European origins and memory", as well as without being merely opposed to it (Derrida, 1994, p. 14).

According to Derrida, as opposed to Lévi-Strauss as evidenced further on, apparently, philosophy not only seems to be able find its way out of its long-standing and exhausting alternative between Eurocentrism and anti-Eurocentrism, but it offers it with its own, contemporary status. In view of the fact that it is "no longer determined by a program, an originary language or tongue", considering that its roots have become dubitable, "bastard, hybrid, grafted, multilinear and polyglot", being perceived in this manner, it already stands and exists on the other side of the "colonial or neo-colonial dialectic of appropriation and alienation", representing, "if there is any such thing, the *other way*" (Derrida, 1994, p. 15).

Derrida's objection to Lévi-Strauss, as well as to Jean-Jacques Rousseau, Wordsworth, Coleridge and the entire tradition of the naturalist-primitivist correction of civilisation, Todorov would say here, to the "allegorists", consists of his insight that such attempts to wash away the guilt of the Western culture are bound to end in a non-critical fetishisation of the other pole, in fantasising about some kind of benign nature of Otherness, filled with unadulterated beauty and goodness. However, moving away from that awry mirror of Western anti-Eurocentrism (see Dos, 2019, pp. 47-48), reveals that direct surrender to that allegedly undisgraced nature is teleologically and eschatologically infected, as much as the invasive breaking into it: both cases involve "the dream of a full and immediate presence which closes history" (Derrida, 1976, p. 154).

The View of the Learned

Learning always leads to a certain order, whether an order of knowledge, society, or "civilisation", these being intertwined far too often. The order of knowledge may even always precede the other hierarchisations, explaining them, justifying them and/or legitimizes them. However, if we listen to Rancière (Jacques Rancière), learning, just like explaining, is not, and should not be, anything other than a *promise of understanding*, understanding that comes subsequently, however, that has no warranty of being final, and therefore, neither the only legitimate nor correct. The understanding or explanation that considers itself final is nothing but a simulation: a simulation of the system. In order for learning to be learning at all, it must be able to miss, to *fail to fulfil a promise* - this is the risk that allows learning to evolve. Otherwise, learning would be turned into a factual statement, into a reproduction and repetition of the one and the same facts, meaning that nothing *new* would ever take place, nothing new would ever be learned. And if there were no possibilities for a different answer, education would cease to be education, and it would become economy or – rather, as Derrida would put it – technology:

“When the path is clear and given, when a certain knowledge opens up the way in advance, the decision is already made, it might as well be said, there is none to make: irresponsibly, and in good conscience, one simply applies or implements a programme. [...] It makes of action a simple application of know-how. It makes of ethics and politics a technology” (Derrida, 1992, pp. 41, 45).

Education which is not, at the same time, an uncertain blundering, cannot avoid the mishap of being, above all and before any emancipating aspirations, *control, hierarchisation* and *establishing or preservation* of a certain *dominant* order. Education that presupposes a destination strives for *subordinating*. Rancière is not alone in this conclusion. Foucault (Michel Foucault) was to detect the branching network of hierarchies in the academic machinery before him: faculties, just like any other institution, are pervaded by the relations of power and endeavouring – always for the purpose of gaining control, winning autonomy for oneself, and subordinating others – to impose a single truth, a single discourse, a single knowledge, or simply, the interest of one group. However, they are, concurrently, always permeated also by reaction and resistance to such aspirations, by a certain kind of counter-power which then completes the unstable composition of the higher education institution (Foucault, 1983).

Things are no better at the lower levels of organised mass education, either. It is not only the blackmail of marks and examinations, but also the very “organisation of the space” in elementary schools that classifies students and provides for their “functioning like a mechanism conducive for learning, however, also for supervision, hierarchisation, and rewarding” (Foucault, 1997, p. 196). Proceeding along the same lines, but focusing more closely on the conveying of knowledge, Deleuze (Gilles Deleuze) was also to observe:

“Oration is made not to be believed, but to be obeyed. When a teacher explains an arithmetic operation to the children, or when she teaches them syntax, she does not give them information in the proper sense of the word, but rather, gives them orders, conveys slogans to them, prompts them to produce the exact statements, ‘the right’ ideas which are necessarily attuned to the dominant meaning” (Deleuze & Parne, 2009, p. 34).

Claude Lévi-Strauss travelled to the jungles of the Amazon, to the *Nambikwara* tribe, who do not have a written language, nor do they use drawings, except for several dots or curves they occasionally, or very seldom, draw on the ground by means of a stick (Lévi-Strauss, 1999, p. 234). The Nambikwara were given paper and pencils without the intention of immediately “teaching” them writing *skills*. At first, no one would take a piece of paper or a pencil, however, already a few days later, everyone in the village was trying to write, more precisely, to imitate the gestures they saw Lévi-Strauss make. Since this “model learning” could not help the Nambikwara learn how to write for real, but only how to “imitate writing”, Lévi-Strauss delivered the first real writing lesson, a specific attempt to persuade them to learn how to write, by pointing to the importance of literacy, with unconcealed argument or motivation for turning the illiterate natives into citizens.

“Everyone has to learn how to read, so the authorities can [rightly] say: Being ignorant about the law is not an excuse” (Lévi-Strauss, 1999, p. 238).

However, this learning-travel with a foreseeable end, one among many, was interrupted by an unexpected *event*. The chieftain of the tribe assembled the tribe, asking Lévi-Strauss to give him a writing board and, having drawn several meandering lines imitating writing, he asked Lévi-Strauss to *read* from the board. This was not the end of the event: shortly after, the chieftain took Lévi-Strauss’s papers and started *explaining them* to the rest of the tribe, after which he “wrote” his “reply” (Lévi-Strauss, 1999, pp. 234-235). Needless to say that this was a *simulation of understanding*: the chieftain pretended to understand what Lévi-Strauss had written down, as much as he *feigned* that his convoluted lines made sense that should be transparent to Lévi-Strauss. To make matter even more striking, the “alleged sense” interpreted by the chieftain for his tribesmen had to do with *commodity exchange* between the tribe and the “white man” (Lévi-Strauss) – therefore, the subject of the *simulation of understanding* and *explanation* was *economy*, undoubtedly because commodity exchange was to be experienced as something that would have a direct impact on the life of the tribe.

The intent underlying this spectacle was, primarily, to impress and subordinate the rest of the tribe to the chieftain even more. Formulating it in a Rancièrian fashion, one could say that, by using *written language*, as well as *simulating understanding*, and using *explanations*, the chieftain actually uses the *educational discourse* to confirm and justify his hierarchical position. As opposed to others, he is someone who “learns faster” and “understands better”, and therefore, it is justified for others to be subordinated to him. And thus, the first encounter of the “innocent” Nambikwara tribe with written language reaffirmed its subordinating function. Lévi-Strauss expresses this in even more starkly:

“If my assumption is right, it must be recognised that the basic function of written communications is to facilitate conquest. Using writing for purposes not involving interest, for achieving intellectual and aesthetic pleasures, is a secondary result, even if we assume that most often it cannot be reduced down to an instrument of support, justification, or concealing of its basic use [...]. Thus, struggle against illiteracy blends with a greater control of the citizens by the Government” (Lévi-Strauss, 1999, pp. 237-238).

Apparently, such a conclusion is contrary to the general belief about the need to be educated (acquire knowledge, learn how to read, and so on), in order to avoid subordination, manipulation, or control by those who hold positions of power. Even though this may seem to be the case, at first instance, it is hardly a matter of opposites. The unidirectional hierarchy of education discussed by Rancière, or the subduing aspects of writing and speech which simulate understanding, as stated by Lévi-Strauss, indicates that the legitimation of hierarchy is introduced parallel to the dominant educational discourse. In other words, the discourse “educate yourselves so you can avoid being controlled”, already enshrines the hierarchy based on knowledge and attained by education – that hierarchy already encompasses the members of the community, irrespective of whether they are “inside or outside” the dominant educational order. Such order is in close harmony with fixed positions, predetermined paths, answers, and destinations within the educational

process. The domination of the educational order, just like any other order, rests on its stability, on hindering the possibility for its relativisation. It is through education that the social order reproduces, while the educational order – self-reproduces.

The Teacher's Conscience.

Such an educational performance, or such an (para)educational strategy of social subjugation in the sense of subjectivation and control, appears to be a stable historical and transcultural constant which – perhaps even more so if it is presented as permanent and necessary – inspires challenges and the search for an alternative. In *The Ignorant Schoolmaster*, Rancière recounts the story of an “intellectual adventure” which was to draw into its whirlpool and guide further on, first of all, Professor Joseph Jacotot and his students, and then, many others. Namely, the story goes that Jacotot, who taught the French language in Leuven, without having any knowledge of Flemish, which was the language used by his students, gave the students the assignment to read a bilingual edition of Fénelon's (François Fénelon) didactic novel *The Adventures of Telemachus, Odysseus' son*, after which he asked them to write an essay about the character, suggesting that they rely on the translation, however, to write it in French – which the students did not speak.

The results of this “accidental” experiment greatly exceeded Jacotot's expectations: the students managed to master the French language to a substantial degree. However, what was surprising, as well as being another reason for Rancière's, Jacotot's, as well as our speculations, was that they managed to do that on *their own*, i.e. without any teacher's *explanation* before that process. On the basis of this *event*, extending his research to include the possibilities for learning without explanations, Rancière came up with a thesis that represents one of the major pivots of his work:

“The logic of the explanatory system has to be reversed. Explanation is not indispensable to tackle the inability to understand. Exactly the opposite, that inability is a fiction that structures the explanatory understanding of the world. The explainer needs the unable, not vice versa, and he is the one who establishes inability as such. Explaining something to someone means, above all, to show that he or her cannot understand on their own. Before it becomes a pedagogical act, explanation is a pedagogical myth, a story about the world divided into the learned and the ignorant spirits, the mature and the immature spirits, those who are able and those who are unable, the intelligent or the stupid. Deception which characterises the explainer consists of a twofold initial act. On the one hand, the explainer declares the absolute beginning: the act of learning starts only now. On the other, he pulls down the veil of ignorance on all the things that have to be learned, assuming the task of lifting the veil himself” (Rancière, 2010, p. 15).

Explanation is a pedagogical presumption, argues Rancière. True, the teacher (in the story) asks the students to learn, without giving them any explanation, and after repeating the procedure, he proves that the students can learn on their own. This act disrupts

the existing hierarchy of knowledge. After all, the process of education, as a travel involving gradual learning, guided to the mandatory *destination* by the certain hand of the professor, was not possible, because Jacotot was not able to transfer that destination onto the learners. Later on, he “teaches” in such a manner that he, himself, does not know what is the destination that the learning is supposed to lead to, nor how to reach it exactly. This is how the teacher teaches – travelling, wandering – together with the students. Since Rancière avoids each and every defined system of knowledge, the emancipation of his students evolves exclusively as *self-emancipation* – a procedure which, unlike Rousseau’s approach (and that of many others), does not force students to be free, but rather, makes them liberate themselves on their own (Snir, 2020, p. 149).

However, if the destination in both cases is freedom, if the teacher’s instructions do not lead anywhere other than the goal that the students have reached on their own, in that case, what is the difference between self-liberation and liberation? Is it not far more reasonable to implement “liberation” through a system? Why induce students to acquire knowledge on their own, when it is simpler (and more efficient) to impart knowledge and ask the student to learn it? Jacotot’s students may have acquired a certain knowledge, but, can anyone claim that this knowledge would not be conveyed to them faster by a French teacher who speaks Flemish?

A reconstruction of Rancière’s argumentation in support of the non-explanatory approach to which it gives priority, could run as follows: since every system implies an internal hierarchy, and therefore, also a certain kind of *control*, the knowledge and/or freedom, which are supposed to ensue from the educational journey, do not belong to any presupposed system of knowledge. *Explanation* is an agent of the system: it is not there to rescue the blundering traveller, but rather, to establish a system of control, not only an educational one, but also a much broader, social, or political one. Itay Snir rightly argues that Rancière’s book, even though it speaks about a university professor, is, by no means, a book about education alone, but a work which, highlighting the hindering or dumbing down principles of the explanatory discourse, sheds light on the logic underlying the entire social-political order (Snir, 2020, p. 150).

“We know that explanation is, in fact, not only a weapon for dumbing down in the hands of the pedagogue, but the very nexus of the social order. And the order implies a distribution of positions. Distribution of positions implies explanations, a fiction that distributes and justifies, a fiction of inequality which has no other reason for its existence” (Rancière, 2010, p. 142).

Unconcluding Conclusion

Catherine Malabou was to outline the direct association between Lévi-Strauss’s and Rancière’s work. The story of the former commenced with repeated wandering. Lévi-Strauss wanders, his accidental experiment is in wandering; The Nambikwara also wander in their “learning”. However, the wandering is re-directed by an unexpected event that is about to bring ruin to the established order – *a catastrophe*: “The chief reverses his situation of ignorance – he doesn’t know how to write – in order to extract from it

the best possible advantage. He pretends to know how to write in order to oppress and deceive the other members of the tribe. This *accidental inversion* – by chance, thanks to a concurrence of circumstances or an *event*, the absence of knowledge produces an excess of power – confirms an inversion of principle. What seems to be merely the effect of writing (subjugation) in fact reveals itself as the “primary function of written communication” (Malabou & Derrida, 2004, p. 66).

Thus, the story from the jungle brings us back to Rancière: the function of an *explanation* precedes its meaning, determining it. In other words, any potential meaning of the explanation is conditional upon its function. The turnaround made by the chieftain is, undoubtedly, the result of a distortion of the original intention and swaying from the path planned, an ejection from the guided trajectory, however, on the other hand, it is a consistently “derived catastrophe” (Malabou & Derrida, 2004, p. 66), a transparent, or rather a more transparent, introduction of a (counter-)order – a tribal order, as it were, as opposed to the urban one – where wandering has also ceased, and travelling outside the familiar scenery has come to an end, while the scene has been taken over by the ever domiciled economy.

However, ultimately, if oration or writing have been designed to be obeyed, can an attempt to analyse or discuss this be understood or assessed otherwise? Is not every explanation – and even the one that explains the necessary and the necessarily malicious affinity of explanation with subjugation – the establishment of that very same hierarchy between the one who knows and the ignorant, wrapped in the rationalised gown of metacriticism? – Deleuze’s answer to these questions that retaliate against the condemnation of the hierarchy and standardisation of knowledge, recommends to the reflection of education something apparently lesser than the status it flattered itself with, however something that may be the most difficult to do: withdrawal from the metaposition of a privileged epistemic, mediating, and possessory subject, as well as distancing from the entrepreneurial manner (Deleuze, 2010, p. 254), and deviating from any dominant meaning – briefly, abandoning any “function” that determines the course, denying or reducing other possibilities.

However, even if such a captivating re-orientation is accepted, the less principal and concrete question remains: can a clear distinction be made in the education process between the *explanation* which tends to undermine the hierarchy and redeem the students from it, or the *explanation* which aims to introduce them to it and reinforce it? - If there is any truth in Freire’s (Paulo Freire) observation that “The oppressors, who oppress, exploit, and rape by virtue of their power, cannot find in this power the strength to liberate either the oppressed or themselves”, and that the subjugated are the ones who have to free them together with themselves (Freire, 2005, p. 44), then, the antidote to domination in education, by analogy which does not presuppose a social revolution, but something, perhaps, far more sophisticated, and certainly more profound, could or should be sought not with the holder of this or that liberation (for a new subjugation, a new order), but in the liberation of the “explanation” itself, in the liberation from the very explanation, in a overturn where education itself precedes its function, thus being constantly re-established, in the *self-contained self-emancipation* which does not need

an instruction intoned from above regarding what emancipation by education should be and the reason why it is being implemented.

After all, a suggestion of this kind need not be considered a particular novelty. Already Goethe (Johann Wolfgang von Goethe) knew that every education – if it really educate – is self-education (Baykan, 2013); a view that was to be insisted on later by the entire *Selbstbildung* tradition, a tradition which advocated this position. Namely, Goethe argued that the German language (just like Serbian, among the few), “rightly uses the word education [*Bildung*] to denote both what has been created, and the process of creation” (compare Gadamer, 1986, pp. 16-18; Dobrijević & Krstić, 2013; Krstić, 2021, p. 91). This ambiguity makes it possible to shift the emphasis from the social enterprise to education as “a matter of the individual, the conscious formation of one’s own life and assuming control over it”, while the “secret source of strength within man, himself”, now that it has become independent – faces up to *all* external impacts (Assmann, 2014, p. 328). The ear, accustomed to the dictate of collective goals and personal “accomplishments” keeping them in mind, now just like then, may hear this as scandalous advocacy. This is what it is, after all. Namely, what it would like to suggest, and the suggestion is not minor at all, is that, perhaps, it would be advisable to put the verbs associated with education into their continuous form, perceiving them as continuous actions: therefore, accomplishing, rather than a defined accomplishment, or one that leads to the stillness and finality of definitiveness”; forming, rather than formation, and educating, rather than education, or the illusion of supercilious educatedness.

Literature

- Assman, A. (2014). The long shadow of the past: Memorial culture and historical politics. *New Literary Overview*.
- Baykan, A. (2013). Critique of Education: Educator in the Work of Johann Wolfgang Von Goethe Named Faust I. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1880-1890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.266>
- Coleridge, S. T. (2004). *Biographia Literaria*. Project Gutenberg. <http://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.htm>
- Delez, Ž. & Kler, P. (2009). *Dijalozi*. Fedon.
- Delez, Ž. (2010). *Pregovori (1972-1990)*. Karpos.
- Derrida, J. (1976). *O gramatologiji*. Veselin Masleša.
- Derrida, J. (1992). *The Other Heading. Reflections on Today's Europe*. Indiana University Press.
- Derrida, J. (1994). Of the Humanities and the Philosophical Discipline. The Right to Philosophy from the Cosmopolitical Point of View (the Example of an International Institution). *Surfaces*, 4, 5–21. <https://doi.org/10.7202/1064974ar>
- Dobrijević, A., & Krstić, P. (2013). Self-Education and University. *Synthesis Philosophica*, 28(1-2), 83-96.
- Dos, F. (2019). *Istorija strukturalizma 2. Napolje sa znakom*. Karpos.

- Felder, R. M., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students. Part 1. Models and Challenges. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 269-277. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00816.x>
- Foerjebah, L. (1956). *Principi filozofije budućnosti*. Kultura.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208-226). University of Chicago Press.
- Fuko, M. (1971). *Riječi i stvari*. Nolit.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gadamer, H. G. (1986). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Vol 1). Mohr Siebeck.
- Gregory, D. (1998). Power, Knowledge and Geography. The Hettner Lecture in Human Geography. *Geographische Zeitschrift*, 86(2), 70-93.
- Kant, I. (1968 [1784]). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. *Kants gesammelten Schriften*, tom 8 (pp. 17–31). Walter de Gruyter & Co.
- Krstić, P. (2021). Rekvijem za Humbolta: Bildung i Zeitgeist. *Theoria*, 64(1), 91-111.
- Levi-Stros, K. (1978). *Divlja misao*. Nolit.
- Levi-Stros, K. (1999). *Tužni tropi*. Zepter Book World.
- Levi-Stros, K. (2009). *Mit i značenje*. Službeni glasnik.
- Lévy-Bruhl, L. (1954). *Primitivni mentalitet*. Kultura.
- Lévy-Bruhl, L. (1966). *How Natives Think*. Washington Square Press.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Strukturalna antropologija*, tom II. Školska knjiga.
- Lévi-Strauss, C. (1989). *Strukturalna antropologija*. Stvarnost.
- Lotman, Y. M. (2005). On the Semiosphere. *Σημειωτική – Sign Systems Studies*, 33(1), 205-229.
- Malabou, C., & Derrida, J. (2004). *Counterpath: Traveling with Jacques Derrida*. Stanford University Press.
- McLane, M. (2000). *Romanticism & The Human Sciences: Poetry, Population & the Discourse of the Species*. Cambridge University Press.
- Jeremić Molnar, D., & Molnar, A. (2013). Lutalački etos i duh romantike – razmatranja na tragu sociologije Maksa Vebera. *Sociološki pregled*, 48(3), 355-372. <https://doi.org/10.5937/socpreg1303355J>
- Monteskje, Š. (2004). *Persijska pisma*. Utopija.
- Outram, D. (1996). New Spaces in Natural History. In N. Jardine, J.A. Secord, & E.C. Spary (Eds.), *Cultures of Natural History* (pp. 249-265). Cambridge University Press.
- Rancière, J. (2010). *Učitelj neznanica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Multimedijalni institut.
- Sahlins, M. (1995). *How "Natives" Think: About Captain Cook for Example*. University of Chicago Press.
- Schulze, G. (2006). *Die Sünde. Das schöne Leben und seine Feinde*. Hanser.
- Snir, I. (2020). *Education and Thinking in Continental Philosophy: Thinking against the Current in Adorno, Arendt, Deleuze, Derrida and Rancière*. Springer.
- Stanley, S. A. (2009). Unraveling Natural Utopia: Diderot's Supplement to the Voyage of Bougainville. *Political Theory*, 37(2), 266-289. <https://doi.org/10.1177/0090591708329648>

- Taylor Center (2013, July 3). *Charles Taylor Lecture: Master Narratives of Modernity* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=m95ck7A2Ooc>
- Todorov, C. (1994). *Mi i drugi: francuska misao o ljudskoj raznolikosti*. Biblioteka XX vek.
- Todorov, T (2008). *La peur des barbares. Au-dela du choc des civilisation*. Robert Laffont.
- Vattimo, G. (2012). Dialectics, Difference, Weak Thought. In G. Vattimo, & P.A. Rovatti (Eds.), *Weak Thought* (pp. 39-52). State University of New York.
- Wordsworth, W. (1974 [1799]). Essay on Morals. In W. J. B. Owen, & J. Smyser (Eds.), *The Prose Works of William Wordsworth*, tom 1 (122-129). Clarendon Press.
- Zerzan, J. (2005). *Against Civilization: Readings and Reflections*. Feral House.

Article submitted: 26. 04. 2023.
Accepted for publishing: 20. 06. 2023.

Satisfaction with Different Aspects of Life and Positive Future Expectations among High School Students: Specific Significance of Satisfaction with School¹

Marija Trajković²

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Marina Kovačević-Lepojević³

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Mladen Radulović⁴

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract

The existing empirical subject matter testifies to a significant correlation between life satisfaction and positive future expectations among high school students. However, there is a lack of research situating more concretely the role of satisfaction with various aspects of life in relation to positive future expectations. Hence, this research focuses on the importance of satisfaction with various aspects of life among Belgrade high school students for their positive future expectations, with a particular emphasis on examining the role of school satisfaction. This research was conducted during the second semester of the 2021/22 academic year, on a sample of 215 Belgrade high school students. The results indicate that satisfaction with different aspects of life and satisfaction with life in general, have significant positive correlations with positive future expectations. Positive future expectations have the strongest correlation with self-satisfaction, while their lowest correlation is with school satisfaction. Despite its weak correlation with positive future expectations, satisfaction with school has proven to be a significant moderator of the strongest relationship identified - self-satisfaction and positive future expectations. In other words, the findings reached in this research point to the conclusion that activities planned in the context of the development of school satisfaction can compensate for the negative impact of self-satisfaction, prompting more positive future expectations. Considering that empirical endeavours so far have focused mostly on identifying a link with positive developmental outcomes, this research can serve as a starting point for a more detailed understanding of the mechanisms for encouraging positive future expectations among high school students.

Keywords: *life satisfaction, positive expectations, future, high school students, school satisfaction.*

1 This research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovations of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-47/2023-01/ 200018).

2 marija.stojanovic@ipi.ac.rs (<https://orcid.org/0000-0001-5555-1780>)

3 <https://orcid.org/0000-0002-4780-1716>

4 <https://orcid.org/0000-0002-6427-9026>

Introduction

By definition, subjective well-being represents a high level of positive affect and a low level of negative affect, along with a high level of life satisfaction (Deci & Ryan, 2008). This concept is used synonymously with the concept of 'happiness', where maximizing of personal well-being is regarded as maximizing personal happiness (Deci & Ryan, 2008). The literature points to two basic orientations in well-being - hedonic (the pursuit of pleasure and satisfaction) and eudaimonic (orientation towards personal development and sense in life) (Huta & Ryan, 2010; Peterson et al., 2005; Ryan & Deci, 2001). Hedonic aspects of well-being are related to short-term needs of adolescents, while eudaimonic aspects are related to long-term goals. Hedonic motives refer to our recognizing what currently makes us feel good, while eudaimonic intentions refer to what is right or what needs to be done (Huta, 2015). The results of the research suggest that optimal functioning requires a balance between these aspects. It can be said that the theory about the mutual complementarity of these two aspects of well-being that make up total happiness (Huta & Ryan, 2010; Peterson et al., 2005) has been shaken in recent years (Gentzler et al., 2021). Even though hedonic and eudaimonic motives have a positive mutual correlation, the authors consider that their previously perceived complementary relationship is overemphasised, suggesting that they should rather be considered independent concepts (Gentzler et al., 2021; Miso & Busseri, 2000). Research results indicate that hedonic motives are associated with both positive (less depression and better social skills) and negative outcomes (less empathy and self-control), while eudaimonic motives are associated only with positive outcomes (e.g. greater satisfaction, empathy, better peer relationships) (Gentzler et al., 2021). Eudaimonia is recognised as the most lasting path to happiness (Schueller & Seligman, 2010). However, only a few research works have focused on the connection between students' subjective well-being and eudaimonic aspects in the educational context (Chen & Zeng, 2022).

In accordance with the eudaimonic orientation of well-being, people have a need to make their lives meaningful and to keep them under control, time being an important tool helping them in this regard (Eryilmaz, 2011). Current studies on time focus mostly on the future time frame. Orientation towards the future can be either positive or negative. Positive orientation towards the future has been examined by means of various constructs, such as positive future expectations, optimism, hope, etc. One group of authors uses the mentioned terms synonymously (Zou et al., 2022), while another group highlight the differences between them (Snyder et al., 1991). From the perspective of the objectives of this paper, the differences in the conceptualisation of the aforementioned terms are not particularly significant, and 'positive future expectations' will be used in this paper as a dominant coin to denote a positive orientation towards the future, even if the authors used the terms 'optimism' and/or 'hope' in their original papers.

Theoretical Foundations of the Research

Life satisfaction has been recognised as an important aspect of the positive development of young people, and therefore, it deserves significant attention in scientific

discourse. It is defined as an overall positive evaluation of one's life (Caprara et al., 2010), and is recognised as a cognitive component of subjective well-being that plays an important role in positive development as an indicator, predictor, mediator/moderator and outcome (Park, 2004). The multidimensionality of the concept of life satisfaction has been supported both theoretically and empirically (Cecen, 2021). In reference to this, life satisfaction is also conceptualised as a cognitive evaluation resulting from the process of comparison with internally formed criteria about the positivity of an individual's life as a whole, or in different domains, such as work, school, family, self, friends, social life, physical appearance and environment (Cecen, 2021). Certain authors (Alfonso et al., 1996) measure life satisfaction using several domains, such as satisfaction with one's physical appearance, family, work, relationships, sexual life, school, social life, and self, while others (Gilman & Huebner, 2003; Huebner, 1994) apply five domains: school, friends, family, neighbourhood, and self. Studies of life satisfaction are governed by a perspective emphasising healthy and positive aspects of development in different phases of the life cycle (Coelho & Dell'Aglio, 2019), as a result of which literature includes a large number of studies on the effect of life satisfaction on the positive development and well-being of an individual. While low life satisfaction is associated with psychological, interpersonal, and behavioural problems, high life satisfaction is associated with good adaptation and optimal mental health in young people (Park, 2004).

Future expectations are cognitive maps which include individuals' priorities, ideas, and concerns regarding the future (Şimşek, 2012). As opposed to adults, adolescents question their own future and the future of society more often (Valle et al., 2006). Future expectations are considered to be one of the most important concepts in adolescence (Şimşek, 2012), and they are often the focus of studies because of their influence on positive affect (Sheldon & Lyubomirsky, 2006), important long-term plans for the future, including higher education, work opportunities, social and emotional adjustment at school, and assessment of personal competence (Boman et al., 2009; Seginer, 2000, as cited in Dutra-Thomé et al., 2015). They can be positive or negative. Positive future expectancies are conceptualised as the degree to which an individual anticipates achieving specific positive results or skills in the future (Wyman et al., 1993). Positive future expectations can facilitate optimal development and successful transition to adulthood, while negative future expectations are associated with less favourable outcomes (Stoddard & Pierce, 2015). In addition to this, the results support the idea that positive future expectations serve as psychological strength in adolescence, that is, adolescents who have reported more positive future expectations seem to be less at risk of experiencing an increase in internalised behaviour problems and a decrease in life satisfaction when faced with negative life events (Valle et al., 2006). Although it has been recognised that the development of personal future expectations is closely related to the dynamics of one's relationships with significant others, school is often overlooked as a context of significance (Iovu et al., 2018).

Empirical findings so far testify to the association between life satisfaction and positive future expectations (Extremera et al., 2007; Pavićević, 2020; Suldo et al., 2009). However, there is a lack of more detailed research of the role of satisfaction with different aspects of life in positive future expectations in students.

Research Methodology

Objective

The aim of this paper is to analyse the significance of different domains of life satisfaction among Belgrade high school students, in respect of their positive future expectations, with a special emphasis on examining the role of school satisfaction. More precisely, we shall try to answer to what extent the students' perception of life satisfaction is related to their positive future expectations; which domain of students' life satisfaction is associated most strongly with their positive future expectations; and whether students' school satisfaction is a significant moderator of that correlation. We have decided to examine the specific role of school satisfaction, considering that school is one of the most important factors affecting the positive perception of the future among students (Belt-ekin & Kuyulu, 2020), however, also taking into account the importance of the sphere of education for students' overall development, as well as the possibility of stimulating the development of positive future expectations among students by applying various interventions.

Procedure and Sample

The research was performed in the second semester of the academic 2021/22, using a survey questionnaire based on close-ended questions. The research sample consisted of 215 Belgrade high school students (65.1% were girls), aged between 14 and 18 years ($M = 16.41$; $SD = 1.01$).

Instruments

In assessing life satisfaction, we used *The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Huebner, 1994). This instrument consists of 40 items altogether that respondents had to reply to by selecting the appropriate answers on a six-point Likert-type scale (from 1 – Strongly Disagree to 6 - Strongly Agree). The scale measures students' well-being in five domains: family, friends, school, neighbourhood, and self. In our research, measuring the life satisfaction scale involved 39 items (the item 'I feel bad at school' was dropped), and its reliability was $\alpha = .90$. Statements in the Family domain refer to satisfaction with family relationships (for instance, 'I like spending time at home with my family'). This domain was measured by means of a seven-item scale, the reliability of which was high ($\alpha = .91$). The Friends domain was assessed by means of a nine-item scale (e.g. 'I have a lot of fun when I'm with my friends'), and Krombach's alpha for this scale was $\alpha = .82$. The School domain implies satisfaction with school life (e.g. 'I look forward to going to school'). Satisfaction with school in this study was assessed using six items, with subscale reliability equalling $\alpha = .85$. Questions in the Neighbourhood domain include the perception of the attitude towards the environment/neighbourhood (e.g. 'There are a lot of amusing things in the neighbourhood I live in'). Satisfaction with the neighbourhood

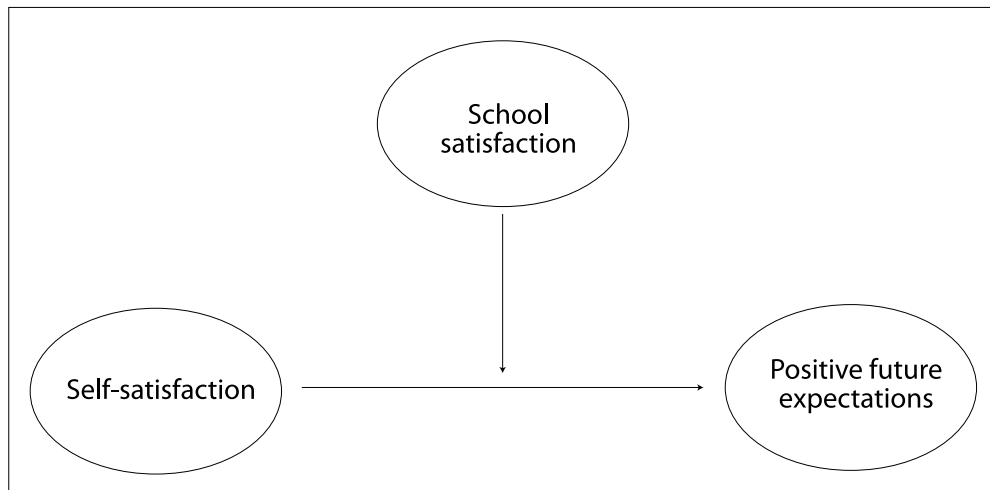
was measured by means of eight items and the reliability of the scale was $\alpha = .83$. The Self-satisfaction domain refers to an individual's personal opinion of him/herself or his/her perception of what other people think of him/her (e.g. 'The majority of people like me'). In this study, self-satisfaction was measured by applying a composite scale based on six items, the reliability of the scale being $\alpha = .84$.

Students' positive future expectations were measured using the Positive Future Expectation Scale (Imamoğlu, 2001). The instrument comprises five items that respondents have to evaluate on a five-point Likert-type scale (e.g. 'I am optimistic about my future', 'I believe that sooner or later I shall accomplish my goals', 'Despite the obstacles, I am optimistic about my future'). In this research, positive future expectations were measured by means of four items, and the reliability of the scale was $\alpha = .86$ (the item 'I am a bit pessimistic about my future' was excluded).

Data Processing

The data were processed by applying the methods of descriptive and inferential statistics. The Pearson correlation coefficient was used in examining the correlation between life satisfaction and positive future expectations. In examining the moderating impact of school satisfaction, a simple moderation design was used, where self-satisfaction, as the strongest correlate of positive future expectations, was assigned as an independent variable, satisfaction with school as a moderator, and positive future expectations as a dependent variable (Graph 1). *SPSS* software and Hayes' *Process macro* (Hayes, 2017) were used for statistical analysis.

Graph 1
Simple moderation design



Research Results

Table 1 shows the mean values on the scales for assessing life satisfaction and positive future expectations among students.

On the basis of the presented results, it is evident that the students from the sample are satisfied with various aspects of life and life in general, and that they have very positive future expectations (Table 1). The highest scores were obtained for satisfaction with friends, and the lowest for satisfaction with school.

Table 1

Satisfaction with different aspects of life and positive future expectations among the students

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Family satisfaction	1.29	6	4.69	1.14
Friendship satisfaction	2.22	6	5.22	.71
School satisfaction	1	6	3.21	1.14
Neighbourhood satisfaction	1	6	4.27	1.12
Self-satisfaction	1	6	4.74	.97
General life satisfaction	1.38	5.79	4.45	.64
Positive future expectations	1	5	4.2	.8

The results of the correlation analysis indicate that satisfaction with different life aspects and satisfaction with life in general have significant positive relationships with positive future expectations (Table 2). Positive future expectations have the strongest correlation with self-satisfaction, while the weakest one has been identified in relation to school satisfaction.

Table 2

Correlation between satisfaction with different aspects of life and positive future expectations among students

	FS	FRS	SS	NS	SLS	GLS
PFE	.35**	.16*	.15*	.23**	.61**	.41**

Note: FS – family satisfaction; FRS – friendship satisfaction; SS – school satisfaction; NS – neighbourhood satisfaction; SLS – self-satisfaction; GLS – general life satisfaction; PFE – positive future expectations.

** significant at the level of < 0.01

* significant at the level of < 0.05

In order to research the significance of school satisfaction in greater detail, we analysed whether satisfaction with school experience, despite its weak association with positive future expectations, can impact the strongest relationship identified, i.e., the relationship between self-satisfaction and positive future expectations. In researching this we used the hierarchical multiple regression analysis. In the first step, two variables were included in the model: self-satisfaction and school satisfaction. These variables proved to account for more than 37% of positive future expectations among students ($R^2 = .376$, $F(2, 202) = 60,839$, $p < .01$). In the next step, a variable was added to the regression model, representing the interaction between self-satisfaction and school satisfaction, which contributed to an increase in the overall explained variance ($\Delta R^2 = .016$, $\Delta F(1, 201) = 5.439$, $p < .05$, $b = -1.36$, $t(201) = -2.332$, $p < .01$), which prompts us to examine in greater detail the way in which school satisfaction moderates the relationship between self-satisfaction and positive future expectations. Although self-satisfaction has a significantly positive effect on positive future expectations at each level of school satisfaction, it is evident that at higher levels of school satisfaction, self-satisfaction has a weaker effect on positive future expectations among students (Table 3).

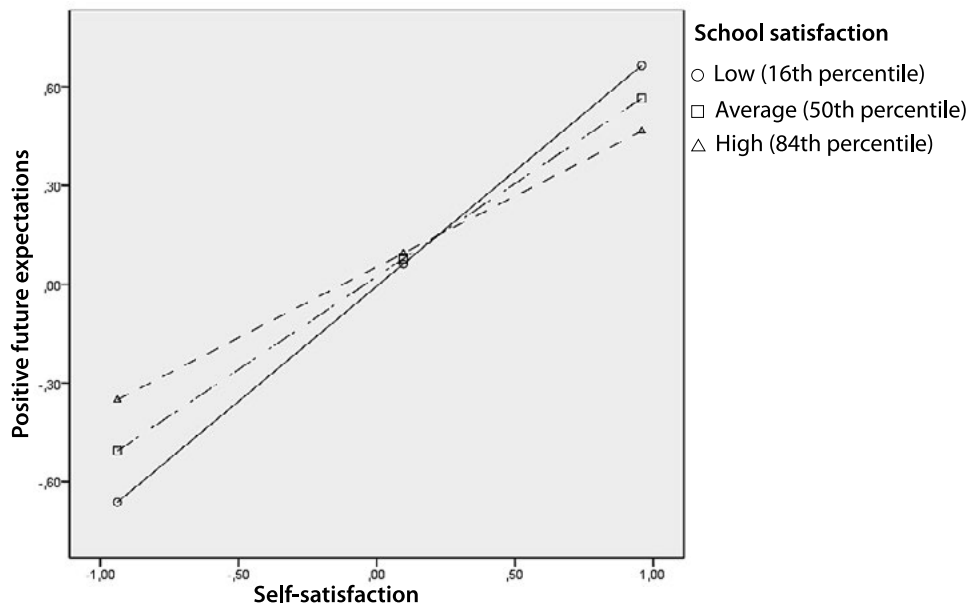
Table 3
The influence of self-satisfaction on optimism at different levels of school satisfaction

School satisfaction	Effect	Se	T	P	LLCI	ULCI
Low	.7	.069	10.194	<.01	.565	.836
Medium	.565	.059	9.554	<.01	.449	.682
High	.43	.095	4.542	<.01	.244	.617

The interaction diagram shows the way in which school satisfaction moderates the relationship between self-satisfaction and positive future expectations (Graph 2). Furthermore, it shows that students with high self-satisfaction, have a high level of positive future expectations regardless of their school satisfaction (their positive future expectations are even slightly higher in the context of low school satisfaction), whereas in students with low self-satisfaction, school satisfaction is crucial for at least a partial rise in their positive future expectations.

Graph 2

Diagram representing the interaction of positive future expectations and school satisfaction



Discussion

The research was conducted with the aim of answering whether and to what extent the students' perception of their satisfaction with life is related to their positive future expectations, which domain of students' life satisfaction has the strongest correlation with their positive future expectations, and whether students' school satisfaction is a significant moderator of that correlation.

The research findings corroborate previous research results pointing to a relatively high level of life satisfaction in general (Huebner et al., 2000) and to an optimum level of satisfaction with different life aspects (family, friends, self, school, and the living environment) among high school students (Huebner et al., 2005). Adolescents who are very satisfied with their lives, exhibit more positive functioning in the domains of intrapersonal, interpersonal and school functioning (Gilman & Huebner, 2003). In general, as the level of satisfaction in individuals rises, they find it easier to move on in life with more positive emotions and interactions in the environment (Thoilliez, 2011). Students express a very high degree of satisfaction in reference to friendship relations, while being less satisfied with their experiences at school. The expressed satisfaction with friendship relations has been expected, considering that the adolescent period is characterised by a shift in the focus from relationships with parents and one's primary family to relationships in the

peer group, which provides them with the opportunity to explore their own autonomy and independence in thinking and acting (Leung et al., 2004). In addition to this, the findings that school experiences provide least satisfaction, are consistent with results in earlier research (Huebner et al., 2000). Likewise, in a national-level research ($N = 1,121$) (Popadić et al., 2019), 51% of high school students stated that their daily life at school was difficult and stressful to a certain extent, while it was easy and not particularly stressful for 32% of students. Considering that school satisfaction is considered an indicator of positive school adjustment (Baker et al., 2003), and an indicator of well-being in the school environment (Baker & Maupin, 2009), such findings may be worrying. The lowest degree of school satisfaction may be due to cultural reasons, considering that previous research has shown that students in collectivistically oriented societies are more satisfied with school than in individualistic ones (Park & Huebner, 2005). The research in Serbia shows that some of the collectivist value orientations among high school students, such as patriarchy or nationalism, are on the decline, being lower than in the general population (Radoman, 2019).

Furthermore, the results obtained regarding positive future expectations expressed by students correspond to the findings in the aforementioned national-level research (Popadić et al., 2019), suggesting that young people are generally optimistic about their future irrespective of the institutions and the society, 78% of them being convinced that things will be better. The significance of positive future expectations is reflected in the fact that many health promotion and risk prevention strategies are focused exactly on the beliefs of the young about the future and their ability to plan for it (Johnson et al., 2014). An overview of the research done so far on the importance of positive future expectations points, on the one hand, to a positive correlation with perceived personal competence, self-esteem, focus on success and problem solving, perception of purpose, school and social competence, problem-solving abilities, academic achievement, academic satisfaction and, on the other hand, to a negative association with depression symptoms, internalised and externalised problems, indicators of psychological stress and maladjustment to school (Lopez et al., 2009). Building one's positive future expectations is closely related to high self-esteem and the use of effective mechanisms for coping with stress (Karaca et al., 2016). Moreover, positive future expectations should serve as a 'buffer zone' (i.e. a moderator) when adolescents are faced with stressful life events (Valle et al., 2006).

Further analysis of the results obtained revealed that satisfaction with different aspects of life and life in general also boosts students' positive future expectations. Such findings correspond to those in earlier research (Extremera et al., 2007; Koca, 2020; Suldo et al., 2009). For instance, the results of a correlation study conducted on a sample of 367 Portuguese high school students indicate that positive future expectations have a positive correlation with one's perception of personal competence and self-esteem, as well as with global satisfaction with life, academic satisfaction, and mental health (Chang, 1998, as cited in Lopez et al., 2009; Marques et al., 2007, as cited in Lopez et al., 2009). Adolescents who reported positive future expectations, also reported a

higher level of global life satisfaction one year later, even after a reassessment of the initial level of life satisfaction (Valle et al., 2006). This research also shows that positive future expectations have the strongest correlation with self-esteem. Such findings are not surprising given the fact that certain authors identify self-satisfaction as a prerequisite for an individual's well-being (Ryff & Singer, 2013) and positive future expectations (Eryilmaz, 2011). Likewise, earlier empirical findings (Pinquart et al., 2004) provide evidence that belief in one's self-efficiency is positively associated with positive future expectations. It is interesting to note that, in this research, positive future expectations have the weakest correlation with school satisfaction. In one aspect, the weak correlation between positive future expectations and school satisfaction among high school students can be explained by the views and the visions that young people have in the Serbian society, who are optimistic about their future, however, expressing less satisfaction with the functioning of the institutions and the system (also evident from the data that 35% of high school students have a strong, or a very strong desire to emigrate from Serbia) (Popadić et al., 2019). Also, observations made by authors who studied adolescents' life satisfaction and relevant outcomes in ecological development systems, point to the fact that, even though the context (school, in this case) is very important for young people's satisfaction and development, a much more direct relationship is established with the family and peers (Iovu et al., 2018). Finally, we cannot disregard the context in which the data were collected (the period of re-opening the schools after distance learning) which might have caused a change in the students' perception of the school. Research regarding the teachers' perception after the re-opening of the schools provides answers highlighting the need for re-establishing relations with students, parents, and colleagues (Kim et al., 2021). After the schools were re-opened, local school teachers noticed that students showed weaker commitment to school, as well as numerous emotional problems in comparison to the period before the pandemic (Popović-Čitić et al., 2021).

Finally, this research shows that, despite the lower correlation coefficient with positive future expectations, school satisfaction has a moderating role in the relationship between self-satisfaction and positive future expectations. In other words, school satisfaction can reduce the negative impact of students' low self-satisfaction on their positive future expectations. Such findings reaffirm the significant effect of school experiences on students' emotional and social development (Mok, 2006, as cited in Suldo et al., 2008). Adolescents' future expectations are prevalently related to their professional orientation (Yavuzer et al., 2005, as cited in Tan & Ergün, 2021). Since one's future profession depends mainly on education, perception of school satisfaction has a clear role in creating future expectations, particularly where individuals are dissatisfied with themselves. Also, available studies associating positive future expectations among the young with numerous aspects of school climate, point to a series of significant factors. For instance, a sample of 58 high schools in Maryland, has shown that adolescents who experience the school environment as emotionally supportive, and as having clear behaviour rules, as well as encouraging inclusion of parents, also have more positive

future expectations (Lindstrom et al., 2016). Furthermore, the hypothesis about the school climate in general, having stronger effects on positive future expectations among at-risk student population, has been corroborated in part (Lindstrom et al., 2016). Such and similar data undoubtedly imply the significance of the role of school in developing positive future expectations, which are considered one of the most significant constructs in the period of adolescence.

Conclusion

On the basis of the results of the research performed, it can be concluded that satisfaction with different life aspects and satisfaction with life in general are significant correlates of positive future expectations, the latter having the strongest correlation with self-satisfaction, and the weakest with satisfaction with school experiences. In the context of enriching the current body of knowledge of this topic, the findings that school satisfaction has the role of a moderator of the relationship between self-satisfaction (as the strongest correlate) and positive future expectations in high school students, are of particular significance.

In other words, the findings reached in this research point to the conclusion that the activities planned in the context of developing school satisfaction, students' emotional engagement, or the sense of belonging to the school, can mitigate the negative effect of self-esteem or low self-assessment, and prompt positive future expectations. For this reason, school satisfaction has been identified as a conducive area for applying different interventions that can stimulate the creation of positive future expectations.

On the basis of the findings that social climate in the classroom has the strongest effect on school satisfaction (Baker, 1998), as well as that educational practices oriented towards developing students' relationship with teachers and peers, creating a positive social environment, and developing self-regulation and a sense of autonomy, contribute to increasing school satisfaction, it can be inferred that these are exactly the educational aspects by way of which an impact can be made on the development of positive future expectations and enjoying the benefits they bring along.

In view of the limitations of the research (for instance, the small size of the relevant sample, the impossibility of generalisation of the results reached, the acquisition of data based exclusively on students' self-appraisal, etc.), it can serve as the starting point for researchers in the context of their further examinations of the factors that directly or indirectly encourage positive future expectations in high school students. In this sense, a study should be conducted into the significance of different characteristics of teaching practices and the school environment (such as the teaching methods applied, students' autonomy in the learning process, school climate, and the like), which were not in the focus of the present research. Apart from verifying our findings on a representative sample or examining other potential factors that may encourage positive expectations, it would be useful to examine this field also by a different methodology, i.e., a methodology that would enable the identification of the meanings attributed to the concepts analysed,

by the protagonists, themselves (both students and teachers). Despite the fact that the aforementioned benefits of students' positive future expectations merit the attention of researchers, it seems that the mechanisms by which this significant eudaimonic engagement predictor can be developed, have yet to be examined.

Literature

- Alfonso, V. C., Allison, D. B., Rader, D. E., & Gorman, B. S. (1996). The extended satisfaction with life scale: Development and psychometric properties. *Social Indicators Research*, 38(3), 275-301. <https://doi.org/10.1007/BF00292049>
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. <https://doi.org/10.1037/h0088970>
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 189-196). Routledge.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Beltekin, E., & Kuyulu, İ. (2020). Examination of academic procrastination, positive future expectation and organizational image levels of university students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(7), 30-38.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 51-64). Routledge.
- Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, C. M. (2010). Positive orientation: Explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19(1), 63-71. <https://doi.org/10.1017/s1121189x00001615>
- Cecen, A. R. (2021). Self satisfaction scale (3S): Development and initial validation of a new measure of subjective well-being. *Current Psychology*, 42(6), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01790-9>
- Chen, H., & Zeng, Z. (2022). Associations of hedonic and eudaimonic orientations with subjective experience and objective functioning in academic settings: The mediating roles of academic behavioral engagement and procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948768>
- Coelho, C. C. D. A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: teoria e prática*, 21(1), 265-281. <https://doi.org/10.5963/1980/6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

- Dutra-Thomé, L., Koller, S. H., McWhirter, E. H., & McWhirter, B. (2015). Application of the future expectation scale for adolescents (FESA) in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 331-339. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528213>
- Eryılmaz, A. (2011). The relationship between adolescents' subjective well-being and positive expectations towards future. *Düşünen Adam the journal of psychiatry and neurological sciences*, 24(3), 209-215. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2011240306>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Gentzler, A. L., DeLong, K. L., Palmer, C. A., & Huta, V. (2021). Hedonic and eudaimonic motives to pursue well-being in three samples of youth. *Motivation and Emotion*, 45(3), 312-326. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09882-6>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. <https://doi.org/10.1177/0143034300213005>
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness studies*, 6(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1170-x>
- Huta V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. In S. Joseph (Ed), *Positive psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, Everyday Life* (pp. 159-182). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch10>
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of happiness studies*, 11(6), 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- İmamoğlu, E. O. (2001). *Need for cognition versus recognition: Self and family related correlates* (Unpublished manuscript). Middle East Technical University, Ankara.
- Iovu, M. B., Hărăguș, P. T., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and youth*, 23(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007>
- Johnson, S. R. L., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International journal of adolescent medicine and health*, 26(4), 459-468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>

- Karaca, S., Karakoc, A., Bingol, F., Eren, N., & Andsoy, I. I. (2016). Comparison of subjective wellbeing and positive future expectations in between working and nonworking adolescents in Turkey. *Iranian Red Crescent Medical Journal, 18*(2), 1-6. <https://doi.org/10.5812/ircmj.21055>
- Kim, L. E., Leary, R., & Asbury, K. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: An exploratory study. *Educational Research, 63*(2), 244-260. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>
- Koca, O. (2020). The relationship between solution focused thinking, emotion regulation, hopelessness and happiness level in adolescents, according to the state of belief that school success carries the future goals. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 29*(5), 1864-1874. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.1182>
- Leung, C. Y. W., McBride-Chang, C., & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 24*(2), 113-143. <https://doi.org/10.1177/0272431603262678>
- Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of youth and adolescence, 45*(8), 1575-1586. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1>
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 37-50). Routledge.
- Mise, T.R., & Busseri, M.A. (2020). The full life revisited: Examining hedonia and eudaimonia as general orientations, motives for activities, and experiences of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 10*(4), 74-86. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i4.951>
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The annals of the American academy of political and social science, 591*(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among children and adolescents. *Journal of Cross-Cultural Research, 36*(4), 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>
- Pavičević, M. (2020). Korelati optimizma – pesimizma kod adolescenata. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, 14*, 315-324.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies, 6*(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Pinquart, M., Silbereisen, R. K., & Juang, L. P. (2004). Moderating effects of adolescents' self-efficacy beliefs on psychological responses to social change. *Journal of Adolescent Research, 19*(3), 340-359. <https://doi.org/10.1177/0743558403258851>
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Mihailović, S. (2019). *Mladi u Srbiji 2018/2019*. The Friedrich-Ebert-Stiftung. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/3470/bitstream_7880.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Popović-Čitić, B., Paraušić, A., Stojanović, M., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M. i Kovačević, M. (2021). Promene u ponašanju učenika nakon otvaranja škola: percepcija nastavnika. U B. Jablan (Ur.), *Zbornik radova nacionalnog naučnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima*

- pandemije COVID-19* (str. 45-52). Fakultet za specijalnu rehabilitaciju i edukaciju, Univerzitet u Beogradu.
- Radoman, M. (2019). *Vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*. Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji. <https://www.helsinki.org.rs/serbian/doc/sveske38.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C., & Singer, B. (2013). Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253-263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Şımşek, H. (2012). Future expectations of high school students in Southeastern Turkey: Factors behind future expectations. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder, & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). Pergamon Press.
- Stoddard, S. A., & Pierce, J. (2015). Promoting positive future expectations during adolescence: The role of assets. *American journal of community psychology*, 56(3-4), 332-341. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9754-7>
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life satisfaction. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 27-36). Routledge.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>
- Tan, A., & Ergün, D. (2021). Happiness and future expectations in high school and vocational high school students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(2), 492-500. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.4049>
- Telef, B. B. (2021). The relation between happiness, school satisfaction, and positive experiences at school in secondary school students. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46(205), 359-371. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.5587>
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of school psychology*, 44(5), 393-406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>

- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. *Development and psychopathology*, 5(4), 649-661. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006210>
- Zou, R., Hong, X., Wei, G., Xu, X., & Yuan, J. (2022). Differential effects of optimism and pessimism on adolescents' subjective well-being: mediating roles of reappraisal and acceptance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7067. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127067>

Article received: 24. 03. 2023.
Updated version received: 29. 05. 2023.
Accepted for publishing: 01. 06. 2023.

The Kindergarten as a Space of Heterotopia

Milijana Lazarević¹

Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies –
Sirmium, Sremska Mitrovica, Serbia

Abstract

The space of the kindergarten is an integral part of the pre-school education programme, in view of the fact that the manner in which the space is structured and used, also reflects the conceptual fundamentals of the programme. In this paper, we have strived to explore the relations of power that shape the physical environment of the kindergarten, being also visible in the structure of the kindergarten and the way its communal spaces (halls and corridors) are used. In our research, we have proceeded from Foucault's concept of heterotopia, in order to gain a profound understanding of the contradictions and the tension existing in the practice of the kindergarten, which are manifested in the space physically. The research was conducted in a public kindergarten in Belgrade, with the participation of a nurse-educator and an expert associate-pedagogue in the process of analysing the space, which was performed by a walk-along interview tour of the kindergarten. The experience of the participants in the research indicates that heterotopias within the kindergarten emerge from the attempt to transform the practice from the one based on hierarchical relations of power, to a practice based on the sharing of power, as well as highlighting that creating 'other places' in the kindergarten contributes to changing the way the educators, the children, and their families are involved in the utilisation of the communal spaces within the kindergarten.

Keywords: *kindergarten space, Michel Foucault, heterotopia, relations of power, walk-along interview.*

Introduction

In defining the theoretical scope of the research, our point of departure was Foucault's concept of the relationship between knowledge and power (Foucault, 2012). Foucault did not explicitly polemicise about these issues in the context of early childhood education, however, applying his understanding of power, he endeavored to clarify how power and knowledge are constituted in society and how the society is shaped by them, the way they pervade each other from the institution to the individual through a complex network of relations, and how they are manifested, among the rest, in their physical, i.e.

¹ vs.milijana.lazarevic@gmail.com

spatial form. Foucault explored the relations of power with regard to real, internal spaces, arguing that we do not live in a kind of vacuum, in a space where persons can be clearly distinguished from objects, but 'rather, within a set of relations that define positions which cannot be mutually subsumed' (Foucault, 2005, p. 31).

Before we delve into the research of the physical manifestations of the relations of power in the kindergarten, it is necessary to make a distinction between the concepts of *space* and *place*. In this paper, space is perceived as a physical environment, a 'structure of the world, three-dimensional environment comprised of objects and events taking a relative position and direction' (Harrison & Dourish, 1996, p. 2). A place represents a 'space which is valued' (Harrison & Dourish, 1996, p. 2), a semantic space 'shaped by human activity, relations, emotions, events, and memories relating to it' (Nairn & Kraftl, 2016, p. 5) pervaded by 'fluidity and embodied power relations' (Jobb, 2019, p. 214).

In exploring the organisation of space as a physical environment within the kindergarten, it is possible to identify places within it 'that have the unusual feature of abolishing, disempowering, or reversing the set of relationships shaped by themselves' (Foucault, 2005, p. 31), which are mirrored in them. He divides these places into two types: *utopias* and *heterotopias*.

The concept of 'utopia' originates from the Greek words *eu* meaning good, and *topos* meaning 'place', as well as from the words *ou* and *topos* meaning 'non-place, i.e. non-existent place' (Mihajlović, 2016, p. 21). Utopias are not real places, 'they are the reflection of a society which has attained perfection, or, nonetheless, the reverse of the society, and therefore, utopias are spaces which are essentially unreal' (Foucault, 2005, p. 31).

Heterotopias are real, material places, the outlines of which can be discerned in any institution of the society, and they are a specific opposite of utopias. The word 'heterotopia' is of Greek origin, and it includes the word *heteros*, meaning 'other', 'different', and the word *topos* meaning 'place', the two coined together denoting 'other place, or a place of otherness' (Wood, 2020, p. 167). Heterotopia, therefore, represents other places which comprise what we describe as physical space, as well as representing the social and cultural space contained in the physical space, and at the same time shaping the physical space. Heterotopia is, concurrently, both real, in the sense of a physical space that is to be explored, and absolutely unreal, because, even though it reflects the society within which it exists, it functions according to its own rules defining (among the rest) who can enter the space and in which manner, what is (un)acceptable in that space, as well as what practices can be developed within it. This means that heterotopias are constituted by a network of relations of power, both within the space, and within the relationships between the space and the society where the heterotopia is situated (Ulla, 2017). From the perspective of heterotopias, space acquires a decisive role in exploring how the society functions, because it has the capacity of 'integrating all the possible contents of a certain culture and presenting the relations of power in their condensed form' (Prodanović i Krstić, 2012, p. 426).

Foucault, himself, stressed that there may be a 'specific mixed experience' in relation to utopias and heterotopias, which he described using the 'mirror metaphor' (Foucault, 2005, p. 32). According to him, a mirror is a type of utopia, because what we can see in it, is our own reflection in an unreal space, one that does not exist. Creating a reflection as

something immaterial is, 'analogous to utopia, while the materiality of the mirror itself, points to the heterotopia as being a form of materialised utopia' (Mihajlović, 2016, p. 48). Thus, heterotopias are places outside any other place, 'other places' (Foucault, 2005, p. 32) which can, nevertheless, be localised.

Heterotopias are 'counter-spaces created by adults' – real places situated outside any other space, predestined to erase, neutralise, compensate for, or purify the spaces they are opposed to' (Boyer, 2008, p. 53). In a radio programme in 1966, apart from discussing utopias and heterotopias, Foucault also referred to '*localised utopias* which are close and well-known to children' (Boyer, 2008, p. 53). Localised utopias 'are at the far end of the garden, on the attic, or in the large parents' bed, where the child can discover an ocean swimming inbetween the sheets, or moreover, the bed can become a forest where the child hides waiting for its parents to return' (Boyer, 2008, p. 53). We can conclude that localised utopias emerge in children's play where, even though the 'real physical and social world does not vanish, its presence is expressed in a different form' (Krnjaja, 2010, p. 266), by creating 'imaginary spaces as a parallel reality that can become everyday reality over time' (Krnjaja, 2010, p. 266).

The space of the kindergarten represents a visible statement about the values promoted by the educators (Otto, 2005; Tarr, 2001; 2004), and everything within it, as well as the way in which it is structured, reflects the theoretical-value framework underlying the development of the training-educational practice. In our research, we have addressed the space of the kindergarten in accordance with the conceptual fundamentals of the Pre-school Curriculum Framework *The Years of Ascent* (The Curriculum Framework, 2018), in the context of its 'physical, social, and symbolical meaning' (Pavlović Beneselović i sar., 2022, p. 10). The kindergarten has been viewed as a space of a 'democratic practice of the community, which takes into account the community, the family and the children' (The Curriculum Framework, 2018, p. 10). Such a practice is neither repressive, nor based on a hierarchical distribution of power, but rather, 'responsive, based on the sharing of power' (The Curriculum Framework, 2018, p. 10). Hence, the physical manifestations of the relations of power shaping the practice in the kindergarten can be identified in the physical environment of the kindergarten. Exploring the kindergarten space as a heterotopia provides an opportunity for deconstructing the interaction that the children and the adults have *in* the spaces within the kindergarten and *with* such spaces (Jones et al., 2012, as cited in Shaw, 2017), as well as for understanding the relations of power prevailing in these spaces, and shaping them.

The Kindergarten as the 'Other Space'

In his paper *Of Other Spaces*, Foucault (2005) presents the principles based on which heterotopias can be identified and described. Each of the principles in the description of the concept of heterotopias, can be observed in the context of the physical environment of the kindergarten as an institutional form of pre-school education.

In the first principle it is said that no culture in the world is deprived of heterotopias, however, heterotopias take on different forms, and therefore, they do not have a universal

form. Foucault emphasises two general types of heterotopia: *crisis heterotopias* and *deviation heterotopias* (Foucault, 2005). Crisis heterotopias are reserved for persons in a state of crisis, i.e. a state different from the one considered normal in society, however, at present, the forms in which they existed in the past have been disappearing (Foucault gives the example of a college from the 19th century, or military training for boys), being substituted by heterotopias of deviation. These kinds of heterotopias are 'inhabited' by individuals whose behaviour deviates from the general average, or the prescribed norm. Kindergartens can be perceived as places on the dividing line between crisis and deviation heterotopias, considering that they are places where a distinction is made between public and family upbringing, most often for the first time, as well as because of the characteristics of the pre-school age group. Pre-school age stands out as unparalleled and unique, the only period in life 'offering so many open possibilities, when an individual devotes so much energy, tenaciousness, and enthusiasm in mastering and developing complex capacities that will determine his/her future abilities, personality, and the success with which the individual will function in his/her further life' (The Curriculum Framework, 2018, p. 3). In relation to the context of family upbringing, the kindergarten is a specific kind of 'social practice' (Foucault, 1998, as cited in Miškeljin, 2022, p. 28), which cannot be separated from the broader social context (Miškeljin, 2012). Nevertheless, in reference to family upbringing, the kindergarten is a 'place of otherness', because, irrespective of theoretical-value frameworks forming the basis for the development of its practice, it is indisputable that the kindergarten provides children with a different experience of life compared to the family surroundings.

The second principle implies the heterogeneity of heterotopias, themselves, i.e. the possibility for a society to be able to adopt new heterotopic structures in the course of history, and that 'any heterotopia has a clear and defined function within the society, while one same heterotopia, depending on the synchronicity of the culture where it is situated, can have different functions' (Foucault, 2005, p. 33). In accordance with this principle – nurturing, training and education of pre-school children have changed their forms and modes of manifestation throughout history. The very term *kindergarten* is inconsistent, as a result of which, 'this place has had different names in different cultures and different time periods. In our country, it was first called *zabavište* (play space), then *obdanište* - day-care institution, and finally *dečiji vrtić* (children's garden) based on the term 'kindergarten' which was introduced by the creator of the first kindergartens, Friedrich Froebel (Miškeljin, 2012, p. 17). Thus, the growing up of children throughout history has become a social issue, while pre-school education has been organised and regulated in a systemic manner, and hence, today, apart from the contribution that the family provides to the development and learning of the pre-school child, the kindergarten also has a major role for the children attending it.

The third principle refers to the capacity of heterotopias for incorporating several different places at one single, real place, which can even be incompatible (Foucault, 2005). Some authors have discussed this principle through the example of *juxtaposition* (Mihajlović, 2016; Shaw, 2017) – the existence of different places side by side, one alongside the other, or next to the other – a plurality of contents pointing to a multitude of contradictory characteristics of these different places. In contrast to the utopia, which represents

the unity of ideas, values, beliefs, and visions about the future, heterotopias incorporate real places where different thinking, ideas, and values are confronted. Juxtapositions in the kindergarten are to be found in the discontinuities in the availability of different places in the kindergarten for children and adults, in the split between play and learning, as well as in the relations between adults and children based on a hierarchical distribution of power, the inconsistency between the family context and that of the kindergarten, etc.

The fourth principle discusses the relationship between heterotopia and time. On the one hand, there are heterotopias of time accumulated in the infinity, such as museums, while on the other, there are temporal heterotopias in the context of time, such as, for instance, festivities (Foucault, 2005). This principle points out that time in heterotopias does not run in the same manner like the generally accepted flux of time. In the kindergarten, adults and children share the same time, but the way they perceive it greatly differs (Ulla, 2017). In contemporary culture, adults more often have a linear experience of time, being guided by the clock as a time reference. For children, time runs cyclically, without any physical determinants in the form of clocks. Conversely, children interpret time by what they feel, see, hear, and experience (Malakpa, 2007) at a 'moment of time' (Goble, 2020, p. 181) embodied in the events that have a certain sense and meaning to them.

In the fifth principle, it is emphasised that heterotopias presuppose 'always a system of opening and closing that excludes them at the same time as making them penetrable' (Foucault, 2005, p. 35). Heterotopias, as highlighted by Foucault, feature a strange form of exclusion, because, even where everyone can enter a heterotopia, this is an illusion, because 'you believe that you have entered, however, the instant you enter, you are excluded' (Foucault, 2005, p. 35). Kindertartens also function according to the system of opening and closing, because not only do they have their working hours, but they also, most often, have clearly defined rules regarding who can enter the kindergarten and when, the method of separating and grouping children within the framework of their age groups, as well as which spaces are available or non-available for children during their stay in it. Just like Foucault observed, that inclusion is only an illusion, this principle is being manifested in the kindergarten by the examples of inclusion of the families. They may enter the kindergarten, but only in the spaces designated as available for them (most often, children's dressing rooms, halls and corridors leading to the group where their children are staying) and only at a certain time during the day.

The sixth principle defining heterotopias refers to their function of creating an illusory space, an illusion, but of such a kind that it 'exposes the entire illusion of the real world' (Foucault, 2005, p. 35) or, moreover, creates a different real space which is perfectly orderly and well arranged, that Foucault named *heterotopia of compensation*. Kindertartens can also represent heterotopias of illusion, as well as heterotopias of compensation. Heterotopias of illusion have a tendency to filter external realities that may be messy and imperfect in comparison to our visions of the kind of childhood, education and training, and kindergarten practice we desire to have. Kindertartens become heterotopias of compensation when they strive to perfect the space through the organisation of time and space, as well as through the professionalisation of the practice in such a manner that professionals in the kindergarten provide the children with the opportunity of having different experiences in relation to those of the children who do not go to the kindergarten (Shaw, 2017).

Methodological Framework

The question which was our point of departure in this research referred to gaining an insight into the relations of power that shape the physical environment of the kindergarten, on the basis of the principle of heterotopias that manifest themselves in the space. In order to answer the question, we have explored how the space mirrors the relations of power 'prevailing' in the kindergarten, searching for the meaning reflected by the space in its physical manifestations and in the written and unwritten rules regarding the possibilities of using the space.

The research has been conducted by a *walk-along interview* (Franklin Phipps & Gleason, 2019; Lynch & Mannion, 2016), as a research method that enables the researcher to 'observe spatial practices *in situ*' while walking with the participants in the research through the places they are jointly researching 'thus also having an access to the experiences and interpretations of the participants in the research' (Kusenbach, 2003, p. 463). The walk-along interview makes visible the complex network of relations of power in the space, enabling the researcher to 'correspond with the course of events in the space, collecting data in a participatory manner' (Lynch & Mannion, 2016, p. 335).

Within the framework of the walk-along interview, the researcher, passing through the spaces of the kindergarten with the participants, discussed with them their observations and experiences in the space. The interview was semi-structured designed to provide as little guidance to the participants as possible, so their accounts could preserve the authentic experiences and perceptions they gained in the course of restructuring the space in the kindergarten. The researcher asked additional questions to understand more profoundly the experiences the participants had in creating the 'other places' in the kindergarten, as well as those referring to the relations of power that could be identified in them.

The research was conducted in a public kindergarten situated on the outskirts of the City of Belgrade, in a building designed for nursery-age children (1 to 3 years of age), however, a facility also including two groups of kindergarten-age children (3 to 4 years of age). The research involved a nurse-educator (who was also the manager of the facility), and an expert associate-pedagogue. In the overview of the research results, the term 'practitioners' refers to the nurses-educators, educators, expert associates, and associates working in the kindergarten where the research was performed. We have used the term 'educators' in discussing educators and nurses-educators.

For the purposes of this research we focused on the communal spaces in the kindergarten (halls and corridors), with the aim of rethinking the relations of power they reflect, being aware of the fact that the analysis of the entire space of the kindergarten exceeds the scope of this paper. However, in interpreting the results of the research, there was a need, occasionally, for analysing certain practical situations in the broader context, or for making reference to the earlier practices in the kindergarten, which has been designated in the interpretation.

During the walk-along interview, we took photos of the individual places in the kindergarten which had been emphasised in the interview as important for re-examining the relations of power. Following the initial analysis, the participants in the research had

a series of additional exchanges of information (via a Viber group), sharing the photos depicting the appearance of the space before its transformation and the attempts to create 'other places', including other insights, comments, and interpretations regarding the initial analysis, that the researcher shared with the participants in the research.

In the analysis, we proceeded from *thinking with theory* (Jackson & Mazzei, 2012; 2013) feeling the need to consider the research data in relation to Foucault's construction of the relations of power and heterotopias, however, also to consider the presented understanding in relation to the data collected (Mills, 2017). The analysis was performed by a non-linear reading of the data (interview transcripts, photographs, video recordings, text messages) and by extracting questions, dilemmas and comments which were then presented to the participants in the research, in a conversation. After gaining new insights through an exchange between the researcher and the participants in the research, a new cross-referencing of data was performed, including extracting of 'sequences' from practice. In interpreting the data and during the discussion, three sequences from practice were singled out as being associated with certain principles of heterotopias.

Results and Discussions

Sequence 1: You believe that you have entered, however, the moment that you enter, you are excluded

At the very entrance to the kindergarten, there is a visible notification about the period of time when the kindergarten door is open, and when it is locked. In practice, this means that when the door is locked, a parent may enter the kindergarten only after being allowed to enter by someone from the staff (by unlocking the door). Thereby, children's family members are notified about the period of time when they are free to enter the kindergarten, and when they can do so with the approval of the staff.

The expert associate-pedagogue interprets the way she sees the function of the notification for the parents, as follows: *Parents can enter the kindergarten when it suits them, there is no time of day when one is not allowed to enter the kindergarten. However, they seem to refrain from entering the kindergarten during the period of time when it is locked. Even though they have been told that they may enter, I think that the notification, nevertheless, creates a certain barrier, and annuls the welcome.*

The existence of a barrier of this kind can be associated with the fifth principle of heterotopias, based on which they represent a system of opening and closing 'which excludes them at the same time as making them penetrable' (Foucault, 2005, p. 35). In view of the fact that there are working hours during which the kindergarten is penetrable, and those when it is isolated in relation to any of the participants in the training-educational practice, the defining of the time frame when access to the kindergarten is controlled by the employees, leads additionally to the exclusion of some of its members (families of the children attending the kindergarten).

The principle of heterotopias as being a system of opening, at the same time as closing, can also be associated with the long-established manner of organising educational

groups in kindergartens. After being enrolled in the kindergarten, the child becomes a part of the group of the kindergarten children of different age groups and adults working in that kindergarten. Although the kindergarten is available for all the children enrolled in it, this does not necessarily imply that all the spaces in the kindergarten are equally available for these children. Research shows that a spatial, an age-based and social segregation of children takes place in kindergartens (Pavlović Breneselović, 2015), because they spent the greatest part of the time in the kindergarten in their study rooms, being in only touch with the children and educators in their group.

In the kindergarten which was the subject of our research, practitioners initiated a change in the current manner of organising educational groups. While we were talking in the corridor, one dad, who had come to pick up his child, informed the nurse-educator in a perplexed tone that his child was not in its room. She replied that the children were in the adjacent room and that he was free to knock on the door there. She then explained to the researcher why they had organised themselves in such a way as to create 'open' groups, i.e. enabling the children from one group to use the spaces of the other groups and play with the children in the latter.

Nurse-educator: You know, previously, we used to have, my children, my group, my educator, today I may have four of them [children], while you have seventeen... it is much easier like this, for both the children and us. However, the educator has to make this switch in his/her mindset, there have been problems, and not just a few. But, changes are not something everyone likes. However, we addressed them slowly, first the colleague who was ready, and then little by little, this required an entire strategy. And now, we are all in it.

It can be observed that the changes in the organisation and 'opening' of other places for children did not result from a critical rethinking with the purpose of ensuring that the space should support the conceptual principles of 'The Preschool Curriculum Framework *The Years of Ascent*' (Curriculum Framework, 2018) but from real difficulties the educators were faced with in practice, primarily due to shortages of educational staff.

Nurse-educator: I have to say, there are still educators who do not give up on that power, and insist on 'my children-my room'. There is a colleague who is still not at ease with this. However, if someday, she finds herself in a situation where she has eighteen children, and I have four, what shall we do then? That is when everyone realises that this is better for everyone. Primarily for the children. Because, imagine if children stayed only in this room the whole year round. No matter what kind of materials you have or whether you change them, they meet the same faces and the same room. Moreover, it happened that some children grew very close with each other like this. For instance A. and L. They have bonded so much, and they play together so nicely. We have managed to bring them together in these open groups enabling them to be together very often. And they were not in the same group.

Changes of this kind have contributed to new and different interactions taking place among the different participants in the kindergarten practice, 'leading to a change in their mutual relations and strengthening of the sense of belonging and connection' (Krnjaja & Purešević, 2020, p. 228). The aforementioned changes have not taken place without any resistance though, but they have led to the educators gaining new insights, and this has opened the possibility for building relations among children who did not have

an opportunity for such interaction with peers outside their group before. This example can also be discussed in the context of Foucault's understanding of power as being fluid, because every participant in the educational-training practice experiences and simultaneously exercises power (Jobb, 2019). In this case, the children exercising power and also having the opportunity to select the spaces where they want to play as well as the children they want to play with, have developed new relations with children from other groups, and this has prompted the educators to reconsider their long-established practice and change it in accordance with such insights.

Sequence 2: Linear and cyclic flow of time

The communal space which is the most frequented one, where everyone passes after entering the kindergarten, is the large corridor, housing the children's lockers with their clothes. Previously, this space was not inviting for the parents and the children to stay or play in it for long. Just the contrary, it previously served for storing redundant furniture and equipment (Photograph 1).

Photograph 1

A part of the main corridor in the kindergarten before the space was arranged



Photograph taken in 2022. Source: Research participants' files

The nurse-educator points out that this space underwent the greatest change in the last year. After considering the possible solution for this communal space to emit a welcome to the family, they first removed all the furniture and equipment, and placed a table and chairs there, including several books (Photograph 2).

Photograph 2

The space of the corridor after the removal of the furniture



Photograph taken in 2022. Source: Research participants' files

Nurse-educator: *When we removed the furniture, there was an empty space where we placed a table and a chair to start with. Then we wondered what we could create there, that would be inspiring for both the children and the parents. Owing to the support and the assistance of the parents, we obtained furniture that they manufactured for us, from wooden pallets. The furniture was manufactured by one mom and her husband, who then took part in arranging this segment of the space with us.*

The idea of the practitioners was to make it possible for family members to get informed in this space, about the new Programme Document (The Curriculum Framework, 2018) as well as additional leaflets, and to be able to read stories about the different programmes developed in the kindergarten over the previous year, including literature in the field of parenthood, or to read books with their children. In the interview, the nurse-educator and the expert associate-pedagogue shared their impression that parents still tended not to stay long in that space in the morning, that they just brought their children and hurried off to work, however, that the situation in the afternoon, when they came to pick up their children, had changed significantly since the space acquired a new form.

Nurse-educator: *When we redesigned the space, we had the situation where parents would come, and stay not only for ten minutes, but one father had to wait in the car for the mother to come back for almost an hour. He was so alarmed, that he entered the kindergarten and asked the mom: 'Well, where have you been all this time?' They had been sitting in the library reading books, and then, they moved over here, where they tried different costumes, and this took time. Notably, this was one of those 'tough' dads, as a result of which no approval had been given yet even for taking photographs, nothing had been signed at all. However, after this, everything was signed. Now, parents tend to stay here much longer.*

This example shows that the creation of other places in the kindergarten has prompted a change in the adults' perception of time. While the father measured time in

a linear fashion (by a clock), the mother, who was with her child, was in the 'event time' (Goble, 2020), which has a different flux. In the cyclic experience of time, time cannot be measured, and hence, one departs from the kindergarten not in accordance with the time the clock shows, but at the 'most appropriate moment' for that (Malakpa, 2007).

Through this experience of change in the communal space, we can observe a change in the relationship of the parents towards the kindergarten. The opportunity to see and experience their child play in the kindergarten, and to be themselves in the role of co-players with their child, contributed to their greater sense of belonging to the kindergarten community, and thereby to the strengthening of their relations with the educators.

Sequence 3: 'Bird observatory' – the heterotopic creation of a place

We have come to the stairway that leads to the upper floor of the kindergarten. The nurse-educator stops at the space beneath the staircase and starts describing how this space has changed its shape and purpose.

Nurse-educator: *We have Ćira and Jovanka, here, that is how the children have named them. Ćira and Jovanka are two rather large owls. Owls tend to fall down from their nests here. One day, as I was passing here, I saw an owl gazing at me [she points her hand at the window next to the staircase]. When the owl appeared in the yard, the children saw it from the dining room and started making comments. And then, we [educators] sat down and tried to figure out how to take advantage of this, because, hey, we had owls, and owls are not really a common thing. And this part [beneath the staircase] never served any purpose whatsoever, because it is low, and unsafe, because of the corners and the edges. But, wait a minute, this is something that we were scared of. The child is this tall [she points her hand], how could it be at risk of getting hurt by the edge?*

Photograph 3

The space beneath the staircase before it was arranged, and an illustration of the position of the educator in relation to the space while she spoke about its safety



Photograph taken in 2022. Source: Research participants file

The moment when the nurse-educator pointed her hand at the height of the staircase describing that the space was adequate for children (Photography 3) 'animated' the conversation more than can be realised from the text. Our non-verbal communications, the tone in which the conversation unfolded and the feeling of pride that overwhelmed the space while she spoke, showed that this example was very important to the nurse-educator, and that she considered it a turning point in the reassessment and raising of awareness of the role adults have in shaping the physical environment of the kindergarten, as well as an inspiration for introducing changes in this space (Photograph 4).

Nurse-educator: *And then, since the birds are mainly on that side, and the owls were exclusively in that part of the yard, we designed this spatial entity to serve the children for their hiding and sneaking, because it was often raining those days, and when we did not go out into the yard we watched the birds from the window. We made an observatory, they called it a 'bird observatory'. This is where they also like to hide, they go in here, for us, adults, it is a bit uncomfortable to slip in there, but they love it.*

Photograph 4

The space beneath the staircase as a 'Bird Observatory'



Note: The arrow points to the window from which the children watch birds in the yard of the kindergarten

By creating such 'other places' new relations emerge, positioning the children and the adults as equal 'inhabitants' of the kindergarten as a place of joint learning and participation. Relying on Foucault's concept of heterotopias, Adlerstein Grimberg and Bralic Echeverría (2021) created a new concept of *heterotopic creation of place*, as a description for such alternative ways of creating new places in the kindergarten, with the involvement and agency of the children and adults, which also leads to a change in the relations of power. In this specific case, the educators realised that children were interested in watching owls in the yard of the kindergarten, however, they also reassessed their prejudices and fears regarding the utilisation of certain spaces, such as the space beneath the staircase.

he children, however, had their own theories about how that place could be used, and apart from using it for the intended purpose, they also use it for hiding and seclusion. This example of a heterotopic creation of a place can open the possibility for encountering both a heterotopia and a localised utopia, which can lead further to the development of a new, 'co-authored space' (Krnjaja, 2012), emerging in the process of playing, where adults and children share power and thereby 'create spaces where their ideas become 'co-authored' (Krnjaja, 2012, p. 274).

Conclusion

Research into the kindergarten as a space of heterotopia has a significant potential for re-examining the relations of power prevailing at all the levels of the pre-school education and training system – from the level of relations between educational policies and pre-school institutions, to the level of relations between children and educators. In this research we have managed to explore only the outlines of heterotopic places in the kindergarten, pointing to some of the possible ways for their creation in pre-school education and training institutions. In the research we looked for the 'subtle channels' (Foucault, 2012) that power 'runs' through, spilling over within the kindergarten, bearing in mind that 'everyone is essentially the holder of a certain power, and conveying it in the given scope' (Foucault, 2012, p. 77).

The experiences shared by the participants centered around their re-examination of the function and characteristics of the physical environment, as well as around initiating a transformation of the communal spaces in the kindergarten, with the idea that such changes will contribute to the transformation of the existing patterns of power in the relations among the different participants in the educational-training practice in the kindergarten (primarily among the educators, the children, and the families). The research has shown that changes in the space of the kindergarten were not always preceded by a reconsideration and reassessment of the relations of power, however, once they were introduced, they almost always led to new insights by the practitioners. Such insights refer primarily to the new ways in which educators, children, and families can be involved in the utilisation of the space in the kindergarten, and therefore, also to a change in their relations. The difficulties in implementing certain changes, such as making it possible for children from different groups to play together, and 'opening' study rooms to children from other groups, have contributed to identifying more explicitly an imbalance in the relations of power. That process exposed the need of certain educators to have 'power' and to control the movement of the children they work with. Experiences of the practitioners in this kindergarten show that, when changes in the space were initiated, they looked for the main support in their colleagues ('Then we [educators and expert associate-pedagogue] tried to figure out what we could form there, which would be inspiring for both the children and the parents'; 'And then, we [educators] got together and discussed how to take advantage of this'). The focus on changing the communal spaces of the kindergarten contributed to the educators 'getting out of the isolation in their study rooms' (Pavlović Beneselović i sar., 2022, p. 84), and developing relations based on the sharing of power,

by sharing their ideas, dilemmas and questions, as well as jointly resolving problems and working jointly with other educators and the expert associate-pedagogue on changing the space. Initiating changes in the communal spaces of the kindergarten is a good starting point in the process of transforming the practice, because the educators find it easier to 'share' these spaces with others, i.e. they do not experience them as their own spaces, as they often tend to do in respect of the room of the educational group they work with (which is visible in the presented example of 'opening' of the study rooms).

The presented research points to the complexity of the process of changing the paradigm underlying the existing practice, because even where we focus only on the physical changes in the environment of the kindergarten, we can notice that they do not take place in a linear fashion, but rather, through the development of 'places in between – folds representing a spatial transformation through which one can perceive new spatial identities' (Kornberger & Clegg, 2003, p. 84). New relations of power emerge exactly in these 'folds', places on the margins of the usual practice, which challenge the usual relations, representing heterotopias by their characteristics.

This research provides new insights in the understanding of the role and significance of the physical environment in developing the practice in the kindergarten based on the sharing of power, as well as providing insights into the manner in which changes in the physical environment lead to changes in the relations manifested by the participants of the educational-training practice. This paper focuses on gaining a profound understanding of the relations of power through an analysis of communal spaces of a kindergarten, and hence, it is important to initiate new research involving other levels of educational-training practice, as well as the entire system of pre-school education. Thereby, a more profound understanding could be gained of the relations of power that shape the practice of pre-school education and practice in the broader social context.

Literature

- Adlerstein Grimberg, C. Y., & Bralic Echeverría, A. (2021). Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–36. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hpml>
- Boyer, C. (2008). The many mirrors of Foucault and their architectural reflections. In M. Dehaene, & L. De Caeter (Eds.), *Heterotopia and the city: public space in a postcivil society* (pp. 53-75). Routledge.
- Franklin Phipps, A., & Gleason, T. (2019). Walking Methodologies with/in Teacher Education. *Journal of Public Pedagogies*, 4(1), 228-234. <https://doi.org/10.15209/jpp.1193>
- Foucault, M. (2005). Druga mesta. U P. Milenković i D. Marinković (ur.), *Mišel Fuko 1926-1984-2004 hrestomatija* (str. 29-36). Vojvođanska sociološka asocijacija.
- Foucault, M. (2012). *Moć/Znanje: Odabrani spisi i razgovori 1972-1977*. Mediteran Publishing.
- Goble, E. (2020). From kairos to chronos: The lived experience of time in education. In P. Howard, T. Saevi, A. Foran, & G. Biesta (Eds.), *Phenomenology and Educational Theory in Conversation: Back to Education Itself* (pp. 179-197). Routledge.

- Harrison, S., & Dourish, P. (1996). Re-place-ing space: The roles of place and space in Collaborative systems. Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work (pp. 67-76). Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/240080.240193>
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- Jobb, C. (2019). Power, Space, and Place in Early Childhood Education. *Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologie*, 44(3), 211-232. <https://doi.org/10.29173/cjs29596>
- Kornberger, M., & Clegg, S. (2003). The Architecture of Complexity. *Culture and Organization*, 9(2), 75-91. <https://doi.org/10.1080/14759550302804>
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–277.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251-267. <https://doi.org/10.21301/eap.v7i1.12>
- Krnjaja, Ž. i Purešević, D. (2020). Participacija pedagoga u promeni kulture dečjeg vrtića. U L. Radulović, V. Milin i B. Ljujić (ur.) *Participacija u obrazovanju - pedagoški (p)ogledi: zbornik radova* (str. 226-233). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/14661381034300>
- Lynch, J., & Mannion, G. (2016). Enacting a place-responsive research methodology: walking interviews with educators. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 330-345. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163271>
- Malakpa, S. (2007). Chronos and Kairos: temporal concepts with implications for classroom instruction and national development. *Liberian studies journal*, 32(1), 94-103.
- Mihajlović, J. (2016). *Savremeni prostori heterotopija u arhitekturi* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/7791).
- Mills, T. (2017). Mangling Expertise Using Post-Coding Analysis to Complexify Teacher Learning. *Issues in Teacher Education*, 26(3), 128-144.
- Miškeljin, L. (2012). Dečji vrtić kao kulturni artefakt vrtić iz socio kulturne perspektive. U T. Grujić (ur.), *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača* (str. 11-28). Visoka škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije: implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Nairn, K., & Kraftl, P. (2016). *Space, Place, and Environment: Geographies of Children and Young People*. Springer.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. In M. Kraglund, & L. Otto (Eds.), *Materialitet og dannelse* (pp. 33-47). Denmark's Pedagogiske Universitetes Forlag.

- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2): Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Beneselović, D., Krnjaja, Ž. i Backović, S. (2022). *Vodič za uređenje prostora u dečjem vrtiću – Prostor u skladu sa osnovama programa PVO „Godine uzleta“*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Prodanović, S. i Krstić, P. (2012). Javni prostor i slobodno delanje: Foucault vs. Lefevr. *Sociologija*, 54(3), 423-436. <https://doi.org/10.2298/SOC1203423P>
- Shaw, L. J. (2017). *Heterotopia and Hauntings: Troubling the Spaces and Artefacts of Early Years' Education and Care in England* (Doctoral dissertation). Department of Early Childhood Studies the Manchester Metropolitan University.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39. <https://doi.org/10.2307/3193922>
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), 88-92.
- Ulla, B. (2017). Reconceptualising sleep: Relational principles inside and outside the pram. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 400-408. <https://doi.org/10.1177/14639491177427>
- Wood, J. (2020). Children as heterotopians: town planning with and for children. In M. Khan, S. Bell, & J. Wood (Eds.), *Place, Pedagogy and Play: Participation, Design and Research with Children* (pp. 165-179). Routledge, Abingdon.

Article received: 10. 04. 2023.

Updated version received: 19. 10. 2023.

Accepted for publishing: 09. 12. 2023.

Revisiting Error Analysis: Exploring Errors in the Case of English for Specific Purposes¹

Bojana Komaromi²

Faculty of Agriculture, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Jelena Jerković

Faculty of Technology, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract *Although largely abandoned and criticized in Second Language Acquisition research, Error Analysis is still widely employed in the field of English Language Teaching. The aim of this paper is to reinvestigate the potentials and limitations of the Error Analysis approach half a century after its establishment. The analysis presented in this paper is placed in the specific context of English for Specific Purposes, aimed to analyze errors in engineering students' translations. Unlike the majority of Error Analyses, this study investigates not only grammatical but also vocabulary errors. The main focus is placed on the explanation of errors, i.e. determining the sources of learners' errors, followed by further analysis of the main causes of both interlingual and intralingual errors, including overgeneralization, ignorance of rule restrictions, overextension of analogy, etc. Based on the results and implications of the presented analysis, it is concluded that Error Analysis, despite its shortcomings and limitations, provides valuable insight into the strategies learners employ as well as the obstacles they encounter in the process of foreign language production, which can be used as a resource to improve or supplement the existing teaching methodologies and adapt them to the specific needs of students.*

Keywords: *error analysis, interlingual errors, intralingual errors, English for Specific Purposes, translation.*

Introduction

One of the conclusions of the second language acquisition research is that errors, being inevitable parts of the learning process, are a result of a normal pattern of development. It has been pointed out that errors should not be treated as signs of inhibition but as evidence of the learner's strategies of learning (Corder, 1967), and indications of

1 The paper is a part of the research done within the projects 451-03-47/2023-01/200117 and 451-03-47/2023-01/200134.

2 bojana.komaromi@polj.uns.ac.rs

one's attempt to impose regularity on the language they are learning (Gass & Selinker, 2008). Although Error Analysis (EA) was originally developed within the Second Language Acquisition (SLA) research almost half a century ago, it was soon abandoned in this field, but it has subsequently found wider practical application in the field of English Language Teaching (ELT) (Ellis & Barkhuizen, 2005; McDowell & Liardét, 2020). However, even in ELT research EA has been faced with different methodological problems, including difficulties in error determination, inability to address the problems of avoidance (i.e. students avoiding the use of forms they feel uncertain about), differentiation between mistakes and errors, as well as a lack of a taxonomy which would classify items uniquely under a certain category (Johnson & Johnson, 1998).

This paper deals with Error Analysis of students' translations in the context of English for Specific Purposes (ESP). Considering the importance of language skills in ESP, translation is often regarded as the fifth language skill alongside the other four basic skills of listening, speaking, reading and writing. Newmark (1991) argued that in the advanced or final stage of language teaching, translation is recognized as even the most important social skill, as it promotes communication and understanding between people. Newmark further stresses the importance of translation as "a valuable means of promoting understanding between individuals, groups, organizations and nations as well as a medium of cultural transmission and information and technology transfer" (Newmark, 1991, p. 64). The instrumentality of translation is especially evident in the ESP context, where translation is a means of obtaining information and knowledge from the studied scientific field (Đorović, 2020). As ESP courses at the tertiary level prepare students to use English in accordance with the specific demands of their future professions, these courses often include L1 to L2 translations. The aim of this study is to reinvestigate the potentials and limitations of Error Analysis in ESP teaching today. By categorizing and analyzing errors in students' translations we attempt to provide insight into the types of errors and their frequency as well as to identify the factors and circumstances influencing error occurrence. It is assumed that errors do reflect the strategies learners employ as well as the obstacles they encounter in the process of foreign language learning and that the implications of the analysis can be a valuable tool for teachers for creating ways for further instructions. It is, however, also necessary to bear in mind the shortcomings and limitations of such analysis.

Theoretical framework

Errors, Error Analysis and interlanguage

Learning is a process in which success comes as a result of making mistakes, as we use mistakes to obtain feedback from the environment and use this feedback to make more attempts that lead us to the desired goal (Brown, 2000). Stephan Pit Corder, one of the pioneers of Error Analysis, made a distinction between *mistakes* and *errors* in language production, explaining that mistakes are "random occurrences arising as the product of

chance circumstances, while errors refer to systematic occurrences made by the learner" (Corder, 1967, pp. 166–167).

Error Analysis (EA) is the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language produced by a learner (James, 1998). It is a set of procedures dealing mainly with errors in production, i.e. speech or writing (as the sources of comprehension errors are very difficult and often impossible to locate). EA was developed as an alternative to Contrastive Analysis (CA), which involved contrasting the learner's mother tongue and the target language and was based on the assumption that errors largely originate from the negative transfer from the mother tongue. In contrast to the behavioristic accounts of language learning found in CA, EA was founded on the nativist views of language learning, focusing on the mental processes and cognitive mechanisms at work when learning a language (Ellis & Barkhuizen, 2005). It also served as a foundation for the interlanguage theory, which is still very influential in linguistic studies, providing "a broad and productive framework for research across multiple theoretical orientations" (Tarone, 2018, p. 6).

The term *interlanguage* was coined by Selinker (1972), based on Corder's (1967) term *transitional competence*; other terms used in literature are *approximative system* (Nemser, 1971), *idiosyncratic dialect* and *learner language*. According to Selinker (1972), interlanguage is a unique language system created by each learner in the process of learning a foreign language. In other words, interlanguage is "the mental grammar that a learner constructs at a specific stage in the learning process" (Ellis & Barkhuizen, 2005). Interlanguage is composed of elements from both L1 and L2, but at the same time the rules of this language system differ in certain ways from both L1 and L2. The term interlanguage is closely related to fossilization, which occurs when linguistic items (particularly erroneous ones) become permanent in a learner's interlanguage. It is proposed that by analyzing learners' interlanguage, we can learn about the language development of an individual or a group, as well as the whole process of foreign language acquisition. One of the research areas originally identified by Selinker (1972) within the interlanguage theory is the psycholinguistic process of learning strategies, which has become one of the central research questions in the field (Tarone, 2018), e.g. in Oxford (1990; 2017).

The procedure of Error Analysis

The most elaborate and most widely used procedure of EA was presented by Corder (1974; 1981), who provided methodology for the analysis consisting of the following five stages: collection of a sample of learner language, identification of errors, description of errors, explanation of errors and evaluation of errors. This section describes these stages, including a number of taxonomies developed over the years, as well as the methodological issues that need to be considered.

1. Collection of a sample of learner language. Depending on the aims and scope of EA, researchers opt for the size of a sample (massive, specific or incidental sample), collected either cross-sectionally or longitudinally (Ellis, 1994). A sample can be collected as natural (spontaneous) language or elicited data (which is more commonly used in

research studies). In the latter case, learner language can be elicited either clinically or experimentally (Corder, 1981). The experimental method is when a specially designed instrument is used to elicit data that contain the investigated linguistic features. At this stage of EA, it is crucial to understand that the nature and distribution of errors in the collected sample is affected by different factors including: (a) learner (e.g. proficiency level, learner's L1), (b) language (e.g. medium of language production, genre) and (c) production (e.g. planned or unplanned) (Ellis & Barkhuizen, 2005). For example, it was observed that the types of errors largely depend on the tasks used for eliciting the samples of languages, as translation tasks in general generate more transfer errors compared to tasks of free compositions (Ellis, 1994).

2. Identification of errors. For identifying errors made by classroom learners, the general practice is to select the standard dialect (e.g. British or American English) as a norm. The challenging part of this stage is accurate reconstruction of the learner's utterances/sentences, as well as the process of deciding whether to restrict analysis to *absolute errors* or to also include forms which would be considered as grammatically possible, i.e. *dispreferred forms* (Ellis & Barkhuizen, 2005). At this stage, we also encounter the issue of differentiating errors from mistakes (which can be determined by conducting longitudinal studies or interviews with learners), as well as identifying not only overt but also covert errors (which requires considering larger stretches of discourse).

3. Description of errors. This stage includes the development of categories for identifying errors and recording their frequencies (Ellis & Barkhuizen, 2005). Errors can be classified according to different criteria. For instance, EA can deal with different language skills, i.e. analyzing the level of proficiency in speaking, listening comprehension, writing and reading (Bussmann et al., 1996). The most commonly used taxonomy refers to determining the number and proportion of errors at different levels of linguistic description (e.g. phonetics/phonology, orthography, morphology, syntax, lexicon, phraseology, stylistics) or in specific grammatical categories (Ellis, 1994). Another approach used for describing errors is surface strategy, which classifies errors as, for example, omission, addition, misformation or misordering (e.g. Dulay et al., 1982). It is stressed that the categories finally established for EA should be data-driven (Ellis & Barkhuizen, 2005).

4. Explanation of errors. The aim of this stage of analysis is determining the sources of learners' errors. Unlike contrastive analysis, which focuses on the errors resulting from interference (i.e. negative transfer) from the mother tongue, EA examines errors arising from all possible sources. According to Richards (1971), errors arise from the following three sources: interference errors, intralingual errors and developmental errors. Stenson (1983) added the category of induced errors which result from the classroom situation, i.e. incorrect instruction of the language. Brown (2000) distinguished several sources of errors: interference from the mother tongue, influence of the target language, the sociolinguistic context of communication, psycholinguistic or cognitive strategies and different affective variables.

Although there is a vast array of factors that can affect successfulness of language production and occurrence of errors (Đuričić, 2014; Gass & Selinker, 2008), EA research studies today generally focus on linguistic factors, drawing a distinction between

intralingual and interlingual errors (Richards & Schmidt, 2002). Basing his study on learners with different language backgrounds, thus investigating the sources of errors not influenced by a particular mother tongue, Richards (1971) determined four causes of intralingual errors:

i) *overgeneralization*: when a learner creates a deviant structure based on their experience of other structures in the target language, e.g. *he can sings, we are hope, It is occurs, he come from*.

ii) *ignorance of rule restrictions*: failure to observe the restrictions of existing structures, i.e. applying rules to contexts where they do not apply, e.g. *I made him to do it* (analogously to *I forced him to do it*), *we discussed about it* (analogously to *we talked about it*).

iii) *incomplete application of rules*: occurrence of deviant structures by partially applying the rules required to produce acceptable utterances, such as in making question forms e.g. *How long it takes?*

iv) *false concepts hypothesized*: when an error derives from faulty comprehension of distinctions in the target language, such as using the form *was* as a marker of the past tense, e.g. *one day it was happened*, or confusion between *too, so* and *very*, between *come* and *go*, etc.

A very similar taxonomy of intralingual errors was provided by James (1998), which included: (i) false analogy, (ii) misanalysis (i.e. forming a wrong hypothesis), (iii) incomplete rule application, (iv) exploiting redundancy, (v) overlooking co-occurrence restrictions, (vi) hypercorrection or monitor overuse and (vii) overgeneralization or system-simplification.

On the other hand, taxonomies for interlingual errors are less commonly elaborated in the literature and are usually referred to as interference. However, Lott (1983) described three main causes of interlingual errors:

i) *overextension of analogy*: misuse of a vocabulary item because it is similar phonetically, orthographically, semantically or syntactically to another item in L1, e.g. Serb. *aktuelno*, Eng. *actually* instead of *topically*; Serb. *eventualno*, Eng. *eventually* instead of *possibly* (examples for Serbian taken from Hlebec, 1997).

ii) *transfer of structure*: grammatical errors committed when a learner follows the rules of L1 rather than the rules of L2, e.g. Serb. *On ima 8 godina*, Eng. **He has 8 years* instead of *He's 8 years old*.

iii) *ignorance of discrepancy between L1 and L2*: when a grammatical or lexical distinction does not exist in L1, e.g. relative pronoun *koji* in Serbian is used for both animate and inanimate antecedents, compared to *who* and *which* in English, or Serb. *posao*, Eng. *job* and *work*. It is necessary to point out that the original term used by Lott (1983) for this type of error is *interlingual/intralingual error*. However, since terms *interlingual* and *intralingual* are widely used in literature to describe the sources of errors due to mother tongue interference and influence of the target language, respectively, we renamed this term to *ignorance of discrepancy between L1 and L2* to avoid confusion.

It should be noted that the explanation of errors is a challenging and complex task for researchers as it is sometimes difficult to determine the source of errors (Richards & Schmidt, 2002), while certain errors can have more than one cause (Ellis, 1994). This is

considered as one of the main shortcomings of EA, as determining the exact source of errors sometimes tends to be based on researchers' subjective judgment and intuition.

The final stage of EA, evaluation of errors, aims to determine the effect of the errors on the person(s) addressed in terms of comprehension and affective response (commonly using the criteria of intelligibility, acceptability and irritation) (Ellis, 1994). However, owing to its complexity and dependence on a large number of factors, evaluation of errors is commonly omitted in EA studies. Instead of this final stage proposed by Corder (1974; 1981), a number of authors (Brown, 2000; Ellis & Barkhuizen, 2005; Gass & Selinker, 2008) propose remediation, i.e. carrying out pedagogical intervention based on previously performed EA.

Previous research studies in the field of EA have been conducted for various languages and discourses, some more than half a century ago (Dulay & Burt, 1974; Dušková, 1969; Richards, 1971). Based on results of different studies, Ellis (1994) revealed certain tendencies, noting for example that transfer errors occur more commonly at the phonological and lexical levels of language than at the level of grammar, as well as that transfer errors are more common in adult learners than in younger learners.

Recently, several studies have been conducted with learners whose mother tongue is Serbian, including: Stefanović (2010), who found that students at an intermediate level of English proficiency make more interlingual than intralingual errors in oral presentations; Đuričić (2014), who pointed to the strong influence of the mother tongue on grammatical errors made by Serbian university students of Spanish (A2 level) in written production (essays); and Vučen (2016), who analyzed syntactic errors in a translation task of university students of science (Mathematics, Physics and Chemistry), revealing a strong interference of the mother tongue in the students' translations.

The focus of the majority of EA studies, however, has been on General English and grammatical errors. Considering the importance of technical terminology and translation in the context of ESP at the tertiary level, this paper attempts to analyze not only grammatical but also vocabulary errors of students learning English at engineering faculties.

Research Methodology

Data analysis in this study was based on the described procedure of EA provided by Corder (Corder, 1974; 1981).

The first stage was the collection of learner language, which was carried out during the spring semester of the 2019/20 academic year at the Faculty of Agriculture and the Faculty of Technology, University of Novi Sad, Serbia. There were 50 participants, who were students in their final years of studying (third or fourth year), having language competence level B2. The applied research instrument was a translation test (given in the Appendix of the paper), which included 10 Serbian sentences, translated and/or adapted from international scientific engineering journals (the list of the journals is provided in the Research Material Sources section). Thus the research corpus was ideally supposed to consist of a total of 500 sentences (in case all students fully completed the test). Since this

study included also the analysis of students' use of technical vocabulary, students were not allowed to use dictionaries. They had 45 minutes to complete the test.

For the second stage of EA – identification of errors, different dictionaries were consulted, including: *Oxford Learner's Dictionary* (Oxford University Press [OUP] n.d.), *Oxford Collocations Dictionary* (Oxford University Press [OUP] 2002), *Cambridge Dictionary* (Cambridge University Press [CUP] n.d.), *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (Pearson n.d.) for English, and *Rečnik srpskog jezika* (Nikolić, 2007) for Serbian.

The identified errors were classified as grammatical and vocabulary errors, which were then further grouped by types of errors (e.g. grammatical errors related to subject-verb agreement, choice of preposition, part of speech etc.). Their frequency was also determined, pointing to the most common types of errors.

The fourth stage of EA was explanation of errors, i.e. analyzing the sources of grammatical and vocabulary errors, and classifying them into intralingual and interlingual errors. These errors were further analyzed and explained according to Richards' (1971) classification of intralingual errors and Lott's (1983) classification of interlingual errors.

The main aims of this study were in accordance with the aims of EA proposed by Richards & Schmidt (2002): a) to identify the causes of errors, b) to identify strategies learners use in language learning, and c) to obtain information on common difficulties in language learning, as an aid to teaching and preparation of teaching materials.

Results and Analysis

The initial analysis of the translation test showed that, out of a total of 500 sentences the research corpus was supposed to comprise, translations for 40 sentences were not provided. However, in cases where only a single word or phrase was omitted in a sentence, it was treated as an error at one of the levels of analysis.

The results are presented in Table 1 for grammatical errors and Table 2 for vocabulary errors. In the tables, the errors are classified by the type of grammatical/vocabulary errors (column 1), accompanied by the number of occurrences with percentages (column 2), source of errors with percentages (column 3) and finally some examples from students' translation test (column 4). In the last column, words and phrases are marked with an asterisk to indicate ungrammatical or improper use of language, followed by possible correct translations in parenthesis, which were provided by the authors.

In both tables and further text, italics are used for Serbian phrases and English translations, while single quotation marks are used to indicate the meaning of specific words or translations.

Grammatical errors

Table 1
Classification and analysis of students' errors at the grammatical level

Type of error	Number of occurrences (percentage)	Source of error (percentage)	Examples
1. Choice of preposition	39 (29%)	Intralingual (17%)	<i>*in / *under room temperature</i> (at) <i>information *of</i> (on)
		Interlingual (12%)	<i>*on room temperature</i> (at) <i>unlike *to / *than</i> (-)
2. Subject-verb agreement	22 (16%)	Intralingual (16%)	<i>there *is a few procedures</i> (there are) <i>experiment *have been performed</i> (experiment has been)
3. Noun number	19 (14%)	Intralingual (14%)	<i>one of the most important *question:</i> (questions)
4. Part of speech	17 (13%)	Intralingual (13%)	<i>*safe people's health</i> (save people's) <i>to *analysis water</i> (to analyze water)
5. Verb form	11 (8%)	Intralingual (6%)	<i>should *to collect</i> (should collect) <i>Serbia *get 84.87%</i> (Serbia got/ consumed 84.87%)
		Interlingual (2%)	<i>*has conducted</i> (has been conducted) <i>*has been in 2014</i> (was in 2014)
6. Use of determiners / quantifiers	8 (6%)	Intralingual (6%)	<i>there are *few procedures</i> (a few) <i>there are *number of steps</i> (a number)
7. Plural of nouns	7 (5%)	Intralingual (5%)	<i>health of *peoples</i> (people) <i>*informations</i> (information)
8. Possessive 's	6 (5%)	Intralingual (5%)	<i>*people health</i> (people's health) <i>food *safety's objective</i> (food safety objective)
9. Syntactic errors	3 (2%)	Interlingual (2%)	<i>*It have a few procedures</i> (There are) <i>*countries in rise</i> (developing countries) <i>*countries in develop</i> (developing countries)
10. Relative pronoun	2 (2%)	Interlingual (2%)	<i>lands *who are developing</i> (lands which) <i>food processing phases *who are related</i> (phases which/that)

According to Table 1, among grammatical errors there are both intralingual and interlingual errors. Intralingual ones, however, are much more common, accounting for 82% of all grammatical errors. In the following section, further analysis is performed to provide a detailed explanation of the causes of students' errors.

Grammatical intralingual errors

The identified intralingual errors, i.e. errors arising under the influence of the target language, belong to four different categories distinguished by Richards (1971):

i) overgeneralization –

Type of error: 1. Choice of preposition.

Since the preposition *of* is the most frequent preposition in English and it can be used to denote relations (e.g. *result of debate, issue of housing, a map of India*) (OUP n.d.), students commonly use *of* to express relations even though some other preposition is required: *information *of, data *of, procedure *of*.

Type of error: 5. Verb form.

Following the verb pattern that a number of common verbs are followed by *to*-infinitive (e.g. *want to, hope to, promise to, fail to*), students assume that modal verbs also fit this pattern: *should *to collect*. Also, knowing that the verb *suggest* is commonly followed by the gerund, students use the gerund even in impersonal structures, such as: *it is suggested *gathering data*. Another type of error in this group was omitting *-s* for the 3rd person singular, which occurred by following the rule that the bare infinitive is used in the majority of forms in the Present Simple Tense: *Serbia *get 83.87%*.

ii) ignorance of rule restrictions –

Type of error: 7. Plural of nouns.

By analogy, students add *-s* for the plural even for nouns with irregular plural forms (*health of *peoples, *dates*) and uncountable nouns (**informations, *foods samples*).

Type of error: 8. Possessive 's.

By analogy to animate nouns, students add possessive 's also to inanimate nouns (*food *safety's objective*).

iii) incomplete application of rules –

Type of error: 2. Subject-verb agreement.

Students opt for the appropriate tense or structure but in some instances they use incorrect forms of verbs failing to make the verb agree with the subject: *experiment *have been performed, food safety *have, concentration of salt in meat products *were / *are, There *is a few phases*.

Type of error: 5. Verb form.

Students recognize that the verb *suggest* can be followed by another verb or the gerund but they fail to use an appropriate verb pattern, for example using the bare infinitive instead of the gerund: *they suggest *collect*. Omitting the inflection *-ed* for

the past participle in passive constructions is another example of error in this group: *are *consider to be*.

iv) false concepts hypothesized –

Type of error: 4. Part of speech.

Errors arise due to students' inability to make a distinction between the forms of different parts of speech, especially in cases when the needed form is made by derivation, for example using adjectives instead of verbs (**safe people's health, *to low the risk*), nouns instead of verbs (**to analysis water*), verbs instead of nouns (**concentrate of salt, *in compare to*), adjectives instead of nouns (**differents in temperature, *moist content / *content of wet*).

As expected, some errors can be classified in more than one category of errors. For example, in the phrase *EU *supporting the measures* (the phrase being at the beginning of the sentence, where *supporting* should be a finite verb form), the misuse of the verb form can be placed in two categories: *iii) incomplete application of rules*: the verb form found in students' translations consists of only the present participle (*supporting*), omitting the verb *to be* as a required part of the present continuous form, and *iv) false concepts hypothesized*: students use the continuous tense (*EU [is] supporting*) rather than the present simple tense (*EU supports*) for expressing a repeated action.

Grammatical interlingual errors

Interlingual errors, i.e. errors resulting from interference from the mother tongue, are analyzed according to Lott's (1983) aforementioned classification. In this section, we referred to the original Serbian sentences from the translation test by indicating the sentence number from the test in square brackets [].

i) overextension of analogy –

Type of error: 1. Choice of preposition.

Errors occur because of analogy to Serbian use of prepositions, either when students use the wrong preposition (e.g. Serb. *na sobnoj temperaturi* [1], Eng. **on room temperature*; Serb. *ima za cilj* [2], Eng. *goal *for*) or when they insert a preposition where it is not needed (Serb. *u odnosu na* [5]; Eng. *unlike *to / *than*).

ii) transfer of structure –

Type of error: 9. Syntactic errors.

The Serbian phrase with a postmodifying prepositional phrase *zemlje u razvoju* [6] was translated by literally transferring this structure into English: Eng. *countries in *rise, countries in *develop*, instead of *developing countries*. Also, the Serbian phrase *Postoji nekoliko procedura* [4] was translated in English as *it *have a few procedures*,

following the Serbian structure *Ima / Nalazi se*, instead of using the existential construction typical for English (there is / there are).

iii) ignorance of discrepancy between L1 and L2 –

Type of error: 1. Choice of preposition.

Students translated the Serbian phrase *veće u odnosu na prethodno merenje* [5] as *higher *since previous measurement*, failing to make a distinction between the different uses of the Serbian preposition *od*, which can be used for comparison of adjectives (e.g. *bolji od, stariji od*), translated in English as *than* (e.g. *better than, older than*), and as a preposition of time (e.g. *od 1990. godine*), translated in English as *since* (e.g. *since 1990*).

Type of error: 5. Verb form.

In Serbian there is no tense which could correspond to the English Present Perfect Tense. The past tense in Serbian (e.g. *Rešio je jednačinu*) could be translated in English using either the Past Simple for completed actions in the past (e.g. *He solved the equation yesterday*) or the Present Perfect for actions connected to the present (e.g. *He has just solved the equation*). Accordingly, students often fail to make a clear distinction between the uses of these two English tenses. An example of error found in students' translations was: Serb. *Potrošnja energije... je iznosila 83,87% za 2014. godinu.* [10], Eng. *Energy consumption... *has been 83.87% in 2014.*

Type of error: 9. Relative pronoun.

In Serbian there is no distinction between relative pronouns referring to animate and inanimate nouns (*koji, koja koje*), unlike English which has separate forms *who* and *which*. In the translation test, students opted for *who* for inanimate objects: Serb. *zemlje u razvoju* [6], Eng. *lands *who are developing*; Serb. *faze u procesu proizvodnje hrane koje se smatraju povezanim* [7], Eng. *food processing phases *who are related*.

It is important to note that in certain cases there is a combination of two groups of errors. For example, in the example described above, when the Serbian phrase *zemlje u razvoju* [6] was translated in English as *countries in *develop*, in addition to the described interlingual error (transfer of structure) at the phrase level, there is also an intralingual error (false concepts hypothesized) at the level of the word form, as a verb is used instead of a noun.

Vocabulary errors

The vocabulary errors presented in Table 2 are divided into two groups: errors in word choice and word omission. Errors in the first group are further divided into intralingual and interlingual errors.

Table 2
Classification and analysis of students' errors at the vocabulary level

Type of error	Number of occurrences (percentage)	Source of error (percentage)	Examples
1. Word choice	123 (51%)	Intralingual (80%)	<i>food *examples / food *parts/ *quantity of food / food *products / food *sources</i> (food samples) <i>*spending energy / energy *expenditure / energy *disposal / *waste of energy / *gas *emission</i> (energy consumption)
		Interlingual (20%)	<i>*humidity content of food</i> (moisture content of food) <i>energetical *efficacy, energizer *effication</i> (energy efficiency)
2. Word omission	119 (49%)	-	<i>*food</i> - (food contamination) <i>*water</i> - (water resources)

The results presented in Table 2 show that there is nearly the same number of errors in word choice and word omission. The majority of errors in both groups are technical words, including words such as: *contamination, content, conducted, management, pollution, resources, sample*.

In the group of errors in word choice there are both intralingual and interlingual errors. On the other hand, the source of error cannot be determined for word omission errors, so they will not be further analyzed. Therefore, the following analysis will focus only on the first type of vocabulary error (word choice).

Vocabulary intralingual errors

Intralingual errors are also more common among vocabulary errors. The identified intralingual errors are analyzed according to the classification provided by Richards (1971):

i) overgeneralization –

Errors arise because students use a more general term instead of a more specific one expected in the technical context. For example, *one of the most important *things* instead of *issues* or *problems*, **spending energy* instead of *energy consumption*, *food *examples, food *parts, food *products, *quantity of food* instead of *food samples, moisture *part* instead of *moisture content*. Certain errors are more stylistic (e.g. **save health* instead of *protect health*), but in other cases they are not precise enough (e.g. **send information, *share information* instead of *publish, announce information*) or acceptable at all (e.g. **take experiment* instead of *conduct, carry out experiment*).

ii) ignorance of rule restrictions –

Unlike the errors in the previous section, the terms in this category are not more general or simplified terms, but words with a similar meaning, commonly technical words which do not collocate with each other. For example, in the translation *river *poisoning* students failed to recognize that the verb *to poison* is restricted to people, while *pollution* refers to air, water, land and the environment. Similarly, the term *pollution* was used in the translation **pollution of food*, instead of *food contamination*, which is the appropriate collocation. Students also provided the following translations failing to observe the restrictions of collocations: **defend health* instead of *protect health*; *fossil *oil*, *fossil *gas* instead of *fossil fuel*; **insurance of food* instead of *food safety*.

iii) incomplete application of rules –

Students provide translations which are neither more general (as in *i*) *overgeneralization*) nor wrong collocations (as in *ii*) *ignorance of rule restrictions*), but opt for terms which only partially convey the meaning of the required concept. For example, instead of *energy consumption*, students provide the translation **waste of energy* which conveys the meaning of ‘use’, but at the same time has the negative connotation of ‘to use more of something than is necessary or useful’ or ‘to not make good or full use of somebody/something’ (OUP, n.d.). Another example from the sample in which the meaning is even more distant is *energy *disposal*, where the meaning overlap is merely in the fact that in both processes of energy consumption and energy disposal – the energy is used up, i.e. it is “gone”.

iv) false concepts hypothesized –

Errors in this category derive from a “faulty comprehension of distinctions in the target language” (Richards, 1971), so for example, students use **cause* instead of *aim*, *objective*; **due to* instead of *in order to*; **increase* instead of *decrease*; **purposeful* instead of *unintended*. In these translations, students actually used words or phrases of opposite meaning.

Vocabulary interlingual errors

Interlingual vocabulary errors are analyzed according to Lott’s (1983) aforementioned classification:

i) overextension of analogy –

The cause of errors in students’ translations in this category lies in the phonological similarity between Serbian and English words. For example, the Serbian word *efikasnost* in the phrase (*mere*) *energetske efikasnosti* [6] is translated as *energetical *efficacy* instead of *energy efficiency* (according to CUP (n.d.)), the terms *energy efficiency* and *energy efficient* are ‘used to describe things that use only as much energy as is needed without wasting any’). Another example was the English translation

**effication*, where in addition to the described interlingual error, students also make an intralingual error by adding a wrong suffix (-tion).

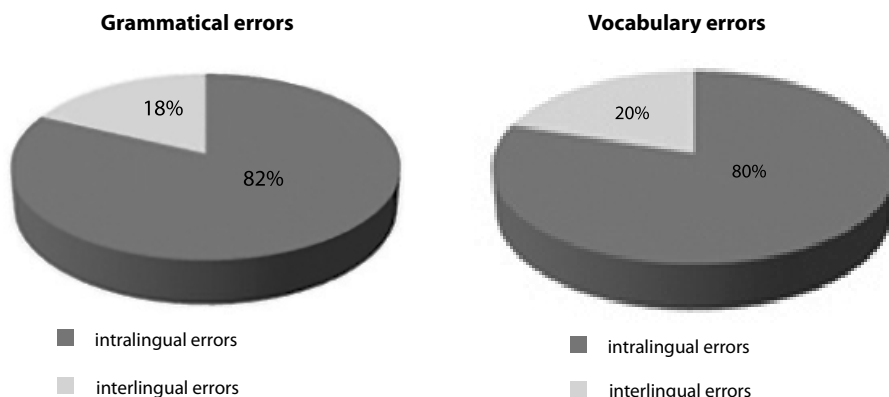
iii) ignorance of discrepancy between L1 and L2 –

Errors in this category arise when in L1 there is no lexical distinction which exists in L2. For example, the Serbian term *vlaga*, which means ‘moisture’, is often used interchangeably with the term *vlažnost*, which according to Nikolić (2007) means ‘the quality or state of an entity that is moist, moisture’, and both terms can be used for describing either solid substance or air. The discrepancy between Serbian and English can be observed in the following: the Serbian term *vlažnost* can be translated in English as either *moisture (content)* or *humidity*, the latter being exclusively used for describing air and climate. In this example, students translated *sadržaj vlage (u različitim uzorcima hrane)* [4] as **humidity content (of food)* instead of *moisture content*. Another error is translating the Serbian word *zemlja*, which in Serbian refers to both ‘country/state’ and ‘(arable) land’, and which in the test sentence *Predlaže se da sve zemlje prikupe i objave podatke* [8], was translated as **lands* instead of *countries* or *states*.

By comparing the frequency of intralingual and interlingual errors in the whole study, it can be observed that intralingual errors are dominant at both levels of analysis (Figure 1). (In the group of vocabulary errors, only the word choice type of error was taken into account.)

Figure 1

Occurrence of intralingual and interlingual errors at the level of grammar and vocabulary analysis



Conclusion

The aim of this paper was to reinvestigate the potentials and limitations of the Error Analysis approach in the context of English for Specific Purposes. The assumption of this paper was that students' errors can be indicators of the main obstacles students encounter and strategies they employ in the process of foreign language learning.

The study aimed to analyze grammatical and vocabulary errors in translations provided by engineering students with advanced language proficiency (B2). At the level of grammar analysis, the most frequent errors are in the group called choice of preposition. Other common errors in this group include errors in subject-verb agreement, noun number and parts of speech. Interestingly, only 8% of grammatical errors are related to verb form, which is not surprising bearing in mind that the grammatical category of tense is generally dominant in the grammatical sections of curricula for English courses at schools. At the level of vocabulary analysis, there are errors in word choice and word omission. In both groups, the majority of the errors are related to the use of technical words.

Analysis of the sources of errors showed that students, when facing a difficulty in translation, resort to using their knowledge of either L1 or L2 (seldom both at the same time). The results of the study show that intralingual errors are more common at both grammar (82%) and vocabulary level (80%). On the one hand, such dominance of intralingual errors is surprising, bearing in mind Ellis' (1994) conclusion that the types of errors are affected by the tasks used for eliciting the samples of language, and that translation tasks are expected to generate more interlingual errors compared to, for example, tasks of free compositions. The obtained results are also in contrast with previous studies with Serbian language speakers (Đuričić, 2014; Stefanović, 2010; Vučen, 2016), all of which pointed to the strong influence of the mother tongue. On the other hand, the results of this study can be explained by the fact that the participants of the study were students with a high level of language competence (B2).

If we assume that EA can provide us with indicators of strategies students use in language learning and language production, an analysis of the sources and causes of errors can be especially useful. Namely, we can see that, when unable to remember an appropriate technical word, students use a more general one (i.e. *overgeneralization*), when unable to remember a rule in L2, they apply a rule analogous to the one in L1 (i.e. *overextension of analogy*), etc. Also, since this research indicated the dominance of intralingual errors, it can be concluded that ESP students at B2 level of language competence more commonly use strategies of resorting to their knowledge of L2. This means that, although students need to deepen their understanding of the differences between L1 and L2, the focus should be on improving the use of L2 in the context of ESP. The pedagogical implications of these findings should be applied to both grammar and vocabulary. At the level of grammar, according to the research results, there are still areas that need improving, including: use of prepositions, verb patterns, plural of nouns and morphology, especially word derivation. At the level of vocabulary, the focus should be on technical terminology, use of collocations and understanding different connotations of synonymous words in the relevant technical field. Accordingly, students should be constantly exposed

to authentic material from their professional domain and should be trained how to use different dictionaries, both monolingual and bilingual, including specialized dictionaries such as technical and collocation dictionaries, which would facilitate building new vocabulary, using appropriate collocations and understanding different connotations of terminology used in their professional domain.

However, as stressed previously in this paper, researchers conducting EA need to be aware of the shortcomings and limitations of such studies and bear in mind that the procedure of EA is influenced by numerous factors at different stages of the analysis. As we could see in this study, in certain cases, it was impossible to determine a single cause of errors, as in some phrases the authors could determine more than one cause, sometimes even from different types of errors (both interlingual and intralingual), which calls into question the reliability of error categorization and consequently the results of the analysis. The authors were also aware that, in certain cases, classifying an error in a certain category was, at least partially, a subjective judgment based on personal experience and assumptions. The issue of avoidance was partially addressed by the nature of the method used for language eliciting (i.e. using a translation test as opposed to a free composition assignment), but certainly not in its entirety. Also, differentiating between mistakes and errors was not addressed in such a small-scale study as it requires conducting a more comprehensive, longitudinal study. Another shortcoming of this study was its failure to provide a wider picture of the learner language, since EA studies deal only with the learners' errors and/or mistakes instead of the learner's entire production: therefore, the figures related to the number of errors should be taken only relatively, as they cannot be compared with instances of correct language use.

Therefore, it is concluded in this paper that EA can be a useful tool which can be applied by foreign language teachers to improve language pedagogy by providing teachers with insight into language units and areas students find problematic and challenging. However, due to its limitations, the results of EA should be treated with caution and EA should generally be used only as a supplementary method together with needs analysis, course evaluation as well as more thorough and systematic examination of learner language, possibly using advanced digital tools and/or corpus studies (e.g. ICLE in Granger, 2003; McDowell & Liardét, 2020).

References

- Alonso Alonso, M. R. (1997). Language Transfer: Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 7-1. <http://dx.doi.org/10.14198/raei.1997.10.01>.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). Longman.
- Bussmann, H., Trauth, G., & Kazzazi, K. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Routledge.
- Cambridge University Press [CUP]. (n.d). *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/>.

- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied-Linguistics*, 5, 149-59. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- Corder, S.P. (1974). Error Analysis. In J.L.P. Allen, & S.P. Corder (Eds.), *Techniques in Applied Linguistics* (pp. 161-169). Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 8(2), 129–136. <https://doi.org/10.2307/3585536>
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Dušková, L. (1969). On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7, 11-36. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.1.11>.
- Dorović, D. (2020). Uloga prevodjenja u nastavi jezika struke. *Anali Filološkog fakulteta* 32(1), 171–187.
- Đuričić, M. (2014). Gramatičke greške u pisanoj produkciji španskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 131–143. <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1402131D>.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Granger, S. (2003). The international corpus of learner English: A new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 37(3): 538–546. <https://doi.org/10.2307/3588404>
- Hlebec, B. (1997). *Srpsko-engleski rečnik lažnih parova*. Čigoja.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishers.
- Lott, D. (1983). Analysing and Counteracting Interference Errors. *ELT Journal*, 37(3), 258-261. DOI: <https://doi.org/10.1093/ELT%2F37.3.256>.
- McDowell, L. (2020). Error analysis: A methodological exploration and application. In P. Clements, A. Krause, & R. Gentry (Eds.), *Teacher efficacy, learner agency*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2019-53>
- McDowell, L., & Liardét, C. (2020). Towards specialized language support: An elaborated framework for Error Analysis. *English for Specific Purposes*, 57, 16–28.
- Newmark, P. (1991). *About Translation*. Multilingual Matters
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Oxford University Press [OUP]. (n.d.). *Oxford Learner's Dictionary*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

- Oxford University Press [OUP]. (2002). *Oxford Collocation Dictionary for Students of English*. Oxford University Press.
- Nikolić, M. (Ed.). (2007). *Rečnik srpskog jezika*. Matica srpska.
- Pearson. (n.d). *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. <https://www.ldoceonline.com/>.
- Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In J.C. Richards (Ed.). (1974). *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition* (pp. 172-188). Longman.
- Richards, J.C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). Pearson Education Limited.
- Selinker, L. (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Stefanović, S. (2010). Some Sources and Types of Common Errors in Serbian Learners' Oral Presentations in English, *Nasledje*, 15(2), 115-122.
- Stenson, N. (1983). Induced errors. In B.W. Robinett, & J. Schachter (Eds), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects* (pp. 256-71). University of Michigan Press.
- Tarone, E. (2018). Interlanguage. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>
- Vučen, N. (2016). Syntactic Competence of ESP Mathematics and Natural Sciences Students in Translating Texts from Serbian into English, *Metodički vidici*, 7, 365-376. <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.365-376>

Article received: 28. 04. 2023.
Updated version received: 22. 09. 2023.
Accepted for publishing: 01. 10. 2023.

Appendix: Translation test

1. Eksperiment je izveden na sobnoj temperaturi od 20°C.

2. Bezbednost hrane ima za cilj da smanji rizik nenamernog zagađenja hrane da bi se zaštitilo zdravlje ljudi.

3. Koncentracija soli u mesnim proizvodima iznosila je između 2,5 i 5%.

4. Postoji nekoliko procedura za merenje sadržaja vlage u različitim uzorcima hrane.

5. Razlike u temperaturi među uzorcima su veće u odnosu na prethodno merenje.

6. Evropska unija podržava mere energetske efikasnosti u zemljama u razvoju.

7. Postoji više faza u procesu proizvodnje hrane koje se smatraju povezanim.

8. Predlaže se da sve zemlje prikupe i objave podatke o proizvodnji mesa za svaku godinu.

9. Jedno od najvažnijih pitanja vezanih za upravljanje vodenim resursima je organsko zagađenje reka.

10. Potrošnja energije (dobijene) iz fosilnih goriva u Srbiji je iznosila 83,87% za 2014. godinu.

List of Reviewers Who Reviewed Papers in 2023

Milica Andevski, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Maja Andrijević, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac

Slobodanka Antić, PhD, Associate Professor, Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

Blanka Bogunović, PhD, Full Professor, Faculty of Music, University of Arts in Belgrade

Biljana Bodroški, PhD, Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Milica Božić Marojević, PhD, Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Otilija Velišek Braško, PhD, Professor of Vocational Studies, Higher School of Vocational Studies for Preschool Teachers in Novi Sad

Marina Videnović, PhD, Research Associate, Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Jelena Vranješević, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Milja Vujacic, PhD, Principal Research Fellow, Institute for Educational Research in Belgrade

Olivera Gajić, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Tatjana Glušac, PhD, Associate Professor, Faculty of Law and Business Studies "Dr. Lazar Vrkatić" in Novi Sad

Špela Golubović, PhD, Full Professor, Faculty of Medicine, University of Novi Sad

Saša Dubljanin, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Rajka Đević, PhD, Research Associate, Institute for Educational Research in Belgrade

Andrijana Žekić, PhD, Associate Professor, Faculty of Physics, University of Belgrade

Ivana Jeremić, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Violeta Jovanović, PhD, Full Professor, Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac

Marija Jovanović, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš

Olja Jovanović Milanović, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Jasmina Bećirović-Karabegović, PhD, Associate Professor, Faculty of Education, University of Sarajevo

Jasmina Klemenović, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Dobrinka Kuzmanović, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philology, University of Belgrade
Milena Letić Lungulov, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Biljana Lungulov, PhD, Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Bojan Ljuić, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Stanislava Marić Jurišin, PhD, Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Nataša Matović, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Zorica Milošević, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Snežana Mirkov, PhD, Research Associate, Institute for Educational Research in Belgrade
Nevena Mitranić, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Nataša Nikolić, PhD, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Violeta Orlović Lovren, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Dragan Popadić, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Mladen Radulović, PhD, Research Associate, Institute for Educational Research in Belgrade
Vera Savić, PhD, Associate Professor, Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac
Nataša Simić, PhD, Senior Research Associate, Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Vera Spasenović, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Zorica Stanislavljević Petrović, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Niš
Jelena Stanišić, PhD, Research Associate, Institute for Educational Research in Belgrade
Nenad Stevanović, PhD, Assistant Professor, Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac
Igor Cvejić, PhD, Senior Research Associate, Institute of Philosophy and Social Theory in Belgrade
Emina Hebic, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Zorica Šaljić, PhD, Associate Professor, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Contributors' notes

Studies in Teaching and Education is a journal publishing original scientific research or theoretical and review papers in the field of pedagogy.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to casopis@pedagog.rs

Papers should be submitted in accordance with the technical standards given in the Contributors' notes. Authors should submit original manuscripts of papers which have not previously been published or simultaneously submitted to another journal. In accordance with these rules, authors are obliged to submit an Authorship statement which can be downloaded from the journal's webpage.

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, their year of birth, their academic qualifications, position and e-mail address.

Ethical norms

Submitted papers must be written in accordance with the ethical standards applicable to scientific research papers, respecting the principles of well-being and dignity of research participants, as well as the protection of their privacy (for additional information, consult the latest version of *APA Publication Manual*).

Evaluation of papers

After the receipt of the papers the current editor-in-chief will review them and decide which will enter the reviewing process. If a paper does not fit the concept of the journal, does not meet Ethical norms, or the text does not follow the instructions given in the Contributors' notes and other requirements, the authors will be informed of the rejection of the paper.

Papers which enter the review process will be sent for appraisal by two competent reviewers.

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

After review, the Editorial Board will decide on the publication, possible revision or rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions.

When submitting a paper with corrections, authors should report (in writing) all changes made to the original text (page numbers and marked points where the changes were made), and also mark changes made in the text, in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

After the acceptance for publication, papers are submitted to a software check for plagiarism. If the results of the check show that the work contains plagiarized text, the work will not be published despite positive reviews.

Publication of papers

If the paper is written in Serbian, the authors are obliged to provide a translation of the abstract into English.

The editors forward the text prepared for printing to the authors by e-mail in order to ensure the final verification before publication. This step does not allow adding new text or making significant changes to the paper.

Publishing costs

There is no fee for the publication of a paper in the journal *Studies in Teaching and Education*. The journal publisher bears the costs of proofreading, technical preparation and printing of works.

Contributors' notes

Language

Your paper must be a Microsoft Word text processor document, page A4 format, font Times New Roman, font size 12, line spacing of 1.5 lines.

Papers should be submitted in the Serbian language (Cyrillic alphabet) or English.

The length

Papers should not normally exceed 30000 characters with spaces in length. However, review papers and papers that present theoretical analysis can be up to 50000 characters long. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included in the length. The editors-in-chief reserve the right to publish papers which exceed the maximum number of characters should the subject matter and/or focus of the research require it, and in the case of scientific papers of particularly high quality.

Elements and structure of a manuscript

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) and the address of the leading author.

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

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

Abstract. The abstract should contain from 150 to 250 words. If a paper is about performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, the research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses, the abstract should contain: the problem that is discussed in the paper, a description of the structure of the paper, the key propositions that are given in the paper and conclusions. The abstract should be written in one paragraph, without referring to references, in font size 11, justified.

Keywords. The author(s) should provide up to five keywords in the language of the paper which follow the abstract. The keyword 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. Papers describing performed research should contain: an introduction, an initial research hypothesis, the research methodology, results, discussion (including the pedagogical implications of the conducted research) and conclusions. Review papers and works that represent theoretical analysis, in addition to having an introduction and conclusions, should be structured in accordance with the basic topic of the work.

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

Table 1

Format for five levels of heading

Levels	Format
1	Centred, bold, font 12
2	Flush left, bold, font 12
3	<i>Flush left, bold italic, font 12</i>
4	Sentence case, indented, bold, font 12, ending with a period.
5	<i>Sentence case, indented, bold italic, font 12, ending with a period.</i>

Note. Format examples are provided for section headings and sub-headings only and do not refer to the title of the paper.

Tables and graphs. Each table and/or graph should be numerically denoted. The precisely formulated title of the table or graph should be given in a new line, in italics. The name of a table should be positioned above the table (see Table 1 of this note) and the name of a graph should be positioned

below the graph. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph. Tables should not contain vertical lines, while horizontal lines should only be used between the table heading and data (see Table 1 of this note) and at the bottom of the table. If horizontal lines contribute to the clarity of the table, they can be used in the heading of the table.

Tables and charts should be given in Microsoft Word format (which implies that the graphs are illustrated in Word), created and delivered in a program that allows for their additional editing. The information on the graphs should not be highlighted by colours but by pattern fill. If the text contains tables and charts downloaded from the Internet, they should be provided in no less than the resolution of 300 dpi, grayscale colour mode. These parameters apply to any photos that are attached as part of the text.

Statistical tests and measures. All symbols of statistical tests and measures should be written in italics throughout the text, including tables (M, SD, F, t, p).

Footnotes and abbreviations. Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only additional information or comment, not data about the sources used.

References. The references/bibliography should be constructed according to the *APA Citation Style - American Psychological Association 7th Edition* (<https://apastyle.apa.org/instructional-aids/reference-examples.pdf>).

References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the source and the number of the page if a citation is made. If a number of authors are to be cited in brackets within the text, they must be cited in alphabetical order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets. When there are more than two authors, the surname of the first author is given and the abbreviation "et al."

The Reference List at the end of the paper should include only the sources that the author(s) have used. References are given in alphabetic order by surname of the author. If several publications by the same author are cited, the publications should be listed in chronological order (from the oldest to the latest work). If there is more than one author, the reference should be cited by the first author's surname and contain the surnames and initials of the other authors. If there are more works by the same author with the same year of publication, the works should be indicated with letters a, b, c, etc., with the year of publication in brackets (e.g. 2012a, 2012b).

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

Appendices and supplementary materials. Along with the main text, authors can also submit appendices, i.e. additional material that is important for a more complete understanding of the content of the paper.

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

