

Међународни научни скуп

НОВИ ХОРИЗОНТИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Универзитет у Београду
Учитељски факултет

28. 5. 2022.

Зборник радова



HUTE
ÉC-LE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE



Facultatea de
Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială

Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet



Иновације
у настави



International Scientific Conference

NEW HORIZONS IN EDUCATION

University of Belgrade
Teacher Education Faculty

28 May 2022

Book of Papers

Издавач

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

За издавача

проф. др Данимир Мандић,

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Уредник

проф. др Драгана Богавац,

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Лектор (српски језик)

проф. др Валентина Хамовић,

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Лектор (енглески језик)

доц. др Наташа Јанковић,

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Београд, Србија

Коректор (српски језик)

Немања Каровић

Прелом

Сања Станковић

УДК бројеве израдили

Владимир Брборић, Јелица Илић Минић

Тираж

100 примерака

Штампа

Планета принт

ISBN 978-86-7849-325-6

Publisher

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

For The Publisher

Danimir Mandić, PhD,

Full Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Editor

Dragana Bogavac, PhD,

Full Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Lector (Serbian Language)

Valentina Hamović, PhD,

Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Lector (English Language)

Nataša Janković, PhD,

Assistant Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Layout

Sanja Stanković

Међународни научни скуп
НОВИ ХОРИЗОНТИ ВАСПИТАЊА
И ОБРАЗОВАЊА

Зборник радова



UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF EDUCATION

Београд, 2023.

International Scientific Conference
NEW HORIZONS IN EDUCATION
Book of Papers



UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF EDUCATION

Belgrade, 2023.

ПРОГРАМСКИ ОДБОР

Председница

проф. др Драгана Богавац, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

Чланови

проф. др Ивица Радовановић, Учитељски факултет, Универзитет у
Београду, Београд, Србија

доц. др Софија Маричић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

проф. др Јелена Панић Мараш, Учитељски факултет, Универзитет у
Београду, Београд, Србија

проф. др Маријана Зељић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

проф. др Зорица Ковачевић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

проф. др Миланка Џиновић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

доц. др Ана Сарвановић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

проф. др Дејан Вук Станковић, Учитељски факултет, Универзитет у
Београду, Београд, Србија

доц. др Наташа Јанковић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Београд, Србија

проф. др Маја Рауник Кирков, Педагошки факултет „Свети Климент
Охридски“, Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Скопље, Северна
Македонија

доц. др Небојша Митровић, Педагошки факултет, Универзитет у Источном
Сарајеву, Бијељина, Босна и Херцеговина

проф. др Владимира Велички, Учитељски факултет, Свеучилиште у
Загребу, Загреб, Хрватска

проф. др Габриела Келемен, Факултет за образовне науке, психологију и
социјални рад, Универзитет у Араду „Аурел Влаику“, Арад, Румунија

проф. др. Аленка Липовец, Педагошки факултет, Универзитет у Марибору,
Марибор, Словенија

проф. др Франческо Арчидијаконо, Универзитет за образовање учитеља
BEJUNE, Бил, Швајцарска

др Рајка Ђевић, научни сарадник, Институт за педагошка истраживања,
Београд, Србија

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР

Председница

доц. др Анђела Шошкић

Чланови

проф. др Мирсада Љајић Зукорлић

мср Ивана Мрвош

мср Анђела Ђуковић

мср Анђела Вилотијевић

PROGRAMME COMMITTEE

President

Dragana Bogavac, PhD, Full Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Members

Ivica Radovanović, PhD, Full Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Sofija Maričić, PhD, Assistant Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Jelena Panić Maraš, PhD, Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Marijana Zeljić, PhD, Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Zorica Kovačević, PhD, Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Milanka Džinović, PhD, Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Ana Sarvanović, PhD, Assistant Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Dejan Vuk Stanković, PhD, Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Nataša Janković, PhD, Assistant Professor, Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Serbia

Maya Raunik Kirkov, PhD, Associate Professor, St. Kliment Ohridski Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, North Macedonia

Nebojša Mitrović, PhD, Assistant Professor, Faculty of Education in Bijeljina, University of East Sarajevo, Bosnia & Herzegovina

Vladimira Velički, PhD, Associate Professor, Teacher Education Faculty, University of Zagreb, Croatia

Gabriela Kelemen, PhD, Full Professor, Faculty of Educational Science, Psychology and Social Work, "Aurel Vlaicu" University of Arad, Romania

Alenka Lipovec, PhD, Full Professor, Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia

Francesco Arcidiacono, PhD, Research Professor, University of Teacher Education BEJUNE, Biel, Switzerland

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

ORGANISING COMMITTEE

President

Andela Šoškić, PhD, Assistant Professor

Members

Mirsada Ljajić Zukorlić, PhD, Associate Professor

Ivana Mrvoš, MA

Andela Đuković, MA

Andela Vilotijević, MA

РЕЦЕНЗЕНТИ

Александар Стојановић
Александра Стошић
Ана Вујовић
Ана Сарвановић
Бојан Марковић
Валентина Хамовић
Вера Вечански
Вера Радовић
Габријела Грујић
Гордана Мишчевић
Драгана Богавач
Зорана Опачић
Зорица Веиновић
Зорица Ковачевић
Јасмина Ковачевић
Јасмина Милинковић
Јелена Панић Мараш
Љиљана Плазинић
Маја Игњачевић Соколовић
Марија Павловић
Маријана Зељић
Маријана Папрић
Марина Цветковић
Милана Дабић Боричић
Мирослава Ристић
Мирсада Љајић Зукорлић
Наташа Јанковић
Невена Буђевац
Предраг Милосављевић
Сања Благданић
Софија Маричић
Филдуза Прушевић Садовић

REVIEWERS

Aleksandar Stojanović
Aleksandra Stošić
Ana Vujović
Ana Sarvanović
Bojan Marković
Valentina Hamović
Vera Večanski
Vera Radović
Gabrijela Grujić
Gordana Miščević
Dragana Bogavac
Zorana Opačić
Zorica Veinović
Zorica Kovačević
Jasmina Kovačević
Jasmina Milinković
Jelena Panić Maraš
Ljiljana Plazinić
Maja Ignjačević Sokolović
Marija Pavlović
Marijana Zeljić
Marijana Paprić
Marina Cvetković
Milana Dabić Boričić
Miroslava Ristić
Mirsada Ljajić Zukorlić
Nataša Janković
Nevena Buđevac
Predrag Milosavljević
Sanja Blagdanić
Sofija Maričić
Filduza Prušević Sadović

Научни скуп је организован у сарадњи са:

- Педагошким факултетом „Свети Климент Охридски“ Универзитета „Свети Кирил и Методиј“, Скопље, Северна Македонија
- Педагошким факултетом Универзитета у Источном Сарајеву, Бијељина, Босна и Херцеговина
- Учитељским факултетом Свеучилишта у Загребу, Загреб, Хрватска
- Факултетом за образовне науке, психологију и социјални рад Универзитета у Араду „Аурел Влаику“, Арад, Румунија
- Педагошким факултетом Универзитета у Марибору, Марибор, Словенија
- Универзитетом за образовање учитеља BEJUNE, Бил, Швајцарска
- Институтом за педагошка истраживања, Београд, Србија

This conference was organised in cooperation with:

- St. Kliment Ohridski Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, North Macedonia
- Faculty of Education in Bijeljina, University of East Sarajevo, Bosnia & Herzegovina
- Teacher Education Faculty, University of Zagreb, Croatia
- Faculty of Educational Science, Psychology and Social Work, “Aurel Vlaicu” University of Arad, Romania
- Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia
- University of Teacher Education BEJUNE, Biel, Switzerland
- Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

САДРЖАЈ | CONTENTS

ПЛЕНАРНА САОПШТЕЊА | PLENARY LECTURES

Aleksandar S. Tadić IS IT WORTH FIGHTING FOR “EDUCATION IN THE CLASSIC SENSE“?.	21
---	----

I

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ДИЛЕМЕ У ПРОЦЕСУ НАСТАВЕ И УЧЕЊА EDUCATIONAL DILEMMAS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Katarina B. Putica FOUR-TIER TESTS AS A MEANS FOR THE ASSESSMENT OF CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF CHEMISTRY CONTENT	37
---	----

Вера Ж. Радовић, Теодора А. Тодовић МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ У ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	50
---	----

Марија П. Којовић Трапарић, Сања Р. Благоданић ЗНАЊА И ЗАБЛУДЕ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА О ПЛУТАЊУ И ТОЊЕЊУ ТЕЛА И НАЧИНИ ЊИХОВОГ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА	65
--	----

II

НОВЕ ПРОГРАМСКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ NEW PROGRAMME CONCEPTS IN EDUCATION

Драгана Б. Вукићевић, Наташа Б. Станковић Шошо ИНТЕРМЕДИЈАЛНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ	83
--	----

Јелена Љ. Вујић, Мирјана М. Даничић СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ПРИМЕНИ – НОВИ ХОРИЗОНТИ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ	94
---	----

Јелена С. Панић Мараш
МЕСТО САВРЕМЕНОГ СРПСКОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ У МЛАЂИМ
РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 105

Николина С. Шурјанац
ДНЕВНИК О ЧАРНОЈЕВИЋУ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ
КАО ОБАВЕЗНА И ИЗБОРНА ЛЕКТИРА У ТРЕЋЕМ
РАЗРЕДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ 115

Маја Рауник Кирков, Ролф Голлоб, Весна Макашевска, Лулзим Адеми
IMPLEMENTATION OF A NEW CONTENT IN THE STANDARD
UNIVERSITY CURRICULUM 128

III

ПОДРШКА РАЗВОЈУ КЉУЧНИХ ОБРАЗОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ЦЕЛОЖИВОТНО УЧЕЊЕ SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCIES FOR LIFELONG LEARNING

Марија М. Воркапић
GAMES THAT ENCOURAGE THE DEVELOPMENT OF SPATIAL
REASONING OF PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING
TO PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDE 143

Зорица С. Ковачевић
ШТА УЧЕ ДЕЦА У ВРТИЋУ? САДРЖАЈИ УЧЕЊА
ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА 158

Светлана Т. Почуча
СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О УПОТРЕБИ РАДНИХ ЛИСТОВА
ЗА РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА 176

Софија В. Маричић
СТАТУС УЧИТЕЉСКЕ ПРОФЕСИЈЕ – АНАЛИЗА
И ПЕРСПЕКТИВЕ 190

IV
ДИГИТАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕСНИКА
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА
DIGITAL COMPETENCIES OF PARTICIPANTS IN THE
EDUCATIONAL PROCESS

Nataša Rogulja, Mario Dumančić, Maja Ružić
DESIGNING SHORT LITERARY FORMS IN MULTIMEDIA
ENVIRONMENT USING THE SCRATCH PROGRAMMING
LANGUAGE 209

V
ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING

Јелица З. Ристић, Мирослава Р. Ристић
SWOT АНАЛИЗА ПЛАТФОРМЕ EDMODO ЗА ПРАЋЕЊЕ
ПРОФЕСИОНАЛНЕ ПРАКСЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА 225

Гордана М. Мишчевић, Љиљана Г. Бојанић
ИСКУСТВА УЧИТЕЉА О ПРЕДНОСТИМА И НЕДОСТАЦИМА
КОРИШЋЕЊА ГУГЛ УЧИОНИЦЕ 240

Надица Ђ. Јовановић Симић, Ивана П. Арсенић, Зорица Р. Даничић
ПРИНЦИПИ УНИВЕРЗАЛНОГ ДИЗАЈНА У ПРИМЕНИ
АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ КОД УЧЕНИКА СА
ПОРЕМЕЋАЈИМА КОМУНИКАЦИЈЕ. 253

VI
УМЕТНОСТИ У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ
ARTS IN THE MODERN EDUCATIONAL CONTEXT

Милена Д. Војиновић
САГЛЕДАВАЊЕ МЕСТА И УЛОГЕ УЧЕЊА ПУТЕМ
ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ У ИНТЕГРИСАНОМ
ПРЕДШКОЛСКОМ КУРИКУЛУМУ 269

Татјана Н. Кличковић
ПРИПРЕМА ЗА УСМЕНО ИЗЛАГАЊЕ УЧЕНИКА У ОКВИРУ
ПРЕДМЕТА СРПСКИ ЈЕЗИК И ВЕШТИНА КОМУНИКАЦИЈЕ
НА ПРИМЕРУ РОМАНА *ПОСЛЕДЊА ЉУБАВ У ЦАРИГРАДУ*
МИЛОРАДА ПАВИЋА 285

Марија А. Барна-Липковски, Реља М. Пекић
УПОТРЕБА ПОЗОРИШТА У ОБРАЗОВАЊУ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА
ПРОГРАМА „МЛАДИ ПОЗОРИШНИ ЕКСПЕРТИ” 292

Маја С. Соколовић-Игњачевић
МУЗИЧКО СТВАРЛАШТВО У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ
ПРАКСИ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА СРБИЈЕ –
ЗАСТУПЉЕНОСТ И ВИДОВИ РАДА 304

VII

ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ МАТЕРЊЕГ И СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СВЕТЛУ ГЛОБАЛНИХ ПРОМЕНА NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING IN THE LIGHT OF GLOBAL CHANGE

Anica P. Radosavljević Krsmanović
INTERNATIONAL POSTURE AS A MOTIVATING FACTOR
FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING 323

Наташа З. Јанковић, Зорана З. Опачић, Зорица В. Цветановић
ИНТЕГРИСАЊЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА,
СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 334

VIII

ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ И МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТ MULTILINGUALISM AND MULTICULTURALISM

Милан Д. Вурдеља
ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ОСЕТЉИВОСТ У ОНЛАЈН
НАСТАВИ – ТЕМАТИЗОВАЊЕ ХОЛОКАУСТА НА
ЧАСОВИМА КЊИЖЕВНОСТИ 351

IX

ДЕТЕРМИНАНТЕ ПОРОДИЧНОГ ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ DETERMINANTS OF FAMILY LIFE EDUCATION IN THE MODERN EDUCATIONAL CONTEXT

Тамара Прибишев Белеслин, Сања Партало, Александра Хаџић,
Драгица Милинковић
НЕКИ ПОКАЗАТЕЉИ ПОРОДИЧНОГ ОКРУЖЕЊА
И МАТЕМАТИЧКИ РАЗВОЈ ДЈЕЦЕ У РАНОМ ДЈЕТИЊСТВУ 363

X

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕСИ У ВРЕМЕ COVID-19 ПАНДЕМИЈЕ EDUCATIONAL PROCESSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Саша Љ. Степановић
ФУНКЦИОНИСАЊЕ НАСТАВЕ ЗА ВРЕМЕ
ПАНДЕМИЈЕ КОРОНАВИРУСА 383

Александар М. Стојановић, Анте Т. Колак
МОГУЋНОСТИ ДИДАКТИЧКЕ ПОДРШКЕ САМОРЕГУЛАЦИЈИ
УЧЕЊА У ВРЕМЕ COVID-А 400

Зорица П. Веиновић, Јелена М. Радојичић
АКТИВНО УЧЕЊЕ О ПРИРОДНИМ ПОЈАВАМА
У НАСТАВИ НА ДАЉИНУ У ВРЕМЕ КОВИД-19
ПАНДЕМИЈЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ 421

Валерија Б. Јанићијевић, Бојан М. Марковић, Бојана Р. Маринковић
ОД НЕПОСРЕДНЕ ДО ОНЛАЈН НАСТАВЕ: ЧАСОВИ
КЊИЖЕВНОСТИ ЗА МЛАЂИ УЗРАСТ У ТВ ШКОЛИ 434

Љиљана С. Плазинић
МОТИВАЦИЈА, АНКСИОЗНОСТ И САМОЕФИКАСНОСТ
УЧЕНИКА У ТВ НАСТАВИ 448

XI
СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ ВАСПИТНО-
-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА
SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Коста Б. Лекић
УТИЦАЈ ЛИДЕРСКИХ ВЕШТИНА НАСТАВНИКА
НА УСПЕХ УЧЕНИКА 465

Маша М. Ђуришић, Весна П. Жунић-Павловић
ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА
УЧЕНИКА: ПРЕГЛЕД МЕТААНАЛИТИЧКИХ СТУДИЈА И ПРЕГЛЕДА
ЛИТЕРАТУРЕ ОБЈАВЉЕНИХ У ПЕРИОДУ 2012–2021. 477

ПЛЕНАРНА САОПШТЕЊА

PLENARY LECTURES

Aleksandar S. Tadić¹

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

IS IT WORTH FIGHTING FOR “EDUCATION IN THE CLASSIC SENSE“?²

Abstract: In modern market societies, in a rapidly changing world, it is unquestionable and natural to determine the goals and priorities of the education system and policies through the concepts of competence, skills, qualifications, and in line with market needs, employability and technological development trends. The marginalization of traditional pedagogical terminology (education in the classic sense and teaching) is so noticeable that its use today is considered either strange or as a provocation. The topic of the scientific conference *New Horizons of Education* offers an opportunity to reconsider how we understand education today, whether it has an authentic value or whether we assess its value through social and individual benefits. Such provocation is supported by the analysis of the priorities and measures within education policies which (instead of following the pedagogical principles of education) are rather based on the economic principles and clichés of the *New Management*, i.e. on the glorification of practical skills, productivity, flexibility and mobility. Such policies result in developing procedures for standardization, learning, testing and competition (instead of strengthening emancipatory practices aimed at achieving autonomy, authenticity and maturity of persons supposed to make an active contribution to both the economic development and the democratization of society and humanization of relations in society). The concluding considerations affirm pedagogical optimism, as a personal belief without which it is impossible to succeed in the struggle for the neglected pedagogical principles and goals of education.

Key words: *pedagogy, education, pedagogical principles, educational policies, pedagogical optimism.*

1 aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs

2 The realization of this research was financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia as part of the financing of scientific research work at the University of Belgrade - Faculty of Philosophy (contract number: 451-03-68/2022-14/ 200163).

The theme of the scientific gathering *New Horizons of Education*, held in Belgrade (Serbia), is officially titled in the Serbian language as: *Novi horizonti vaspitanja i obrazovanja*. For this paper, written in English, it is important to bear in mind that the English word “Education” is sometimes translated into Serbian as “vaspitanje” (meaning “education in the classic sense”), and most commonly as “obrazovanje” (meaning “intellectual education”). They are the two basic pedagogical concepts, mainly defined following the pedagogical literature in the Russian language (“*воспитание*” / “*образование*”) and in the German language (“*Erziehung*” / “*Bildung*”).

There is a high level of consensus regarding the definition, distinction and use of the concepts of “vaspitanje” and “obrazovanje” in the pedagogical literature in the Serbian language. Regarding the goals, “vaspitanje” refers to the ancient, or, from the contemporary perspective, the *humanistic*, ideal of harmonious growth and development of all human potentials. All-encompassing development in the past used to be defined in the moral, aesthetic and physical spheres. The Industrial Revolution brought about changes in production processes and mass institutionalization of care for young people’s upbringing. Thus commenced the era with a focus on “obrazovanje”. The goals that were now given priority pertained to the sphere of the cognitive development of a personality, those related to the acquisition of knowledge and skills, the development of cognitive capacities and enabling one for work. “Obrazovanje” refers to “how much one knows and can do, what their general culture is like and what kind of an expert they are” (Kocić, 2004: 24-25). “Vaspitanje” is a broader concept which, apart from the abovesaid, encompasses answers to the questions such as: what kind of a person one is, what their personality is like, and what human characteristics they have developed.

When used in pedagogy, the noun phrase “vaspitanje i obrazovanje” (as in our conference theme in the Serbian language) or the adjectival compound “vaspitanje-obrazovni” indicates the tradition of the humanistic conceptualization of the school system which relies on the concepts of *humanity, the man’s calling, the overall development of a human being, fundamental general education* and the like (Cvejić i Krstić, 2020). Further in the text, we will be using the English word “education” starting from this tradition and the wider scope of the term, which is also referred to in reference literature as “education in the classic sense”.³ The goals of the “educational” process, whether they are being written about, systematically arranged or practically applied, cannot be reduced to the mere acquisition of knowledge and qualifications. They should not be narrowed down to the training in practical skills usable mostly in the procedures of candidates’ selection for higher levels of education and gaining the desirable socio-economic status in the

3 The terms often used in modern Anglosaxon literature are “moral education” or “character education”.

labour market. Such processes must also include a distinct emancipatory component and be directed towards a harmonious development of the personality and a level of maturity characterized by critical self-reflection.

The use of the term “education“ in the stated meaning is quite common in pedagogical scientific community. However, the very pedagogical perspective is less and less visible due to its long-term marginalization and removal from focus within current educational policies and financially supported research and professional projects. The use of the mentioned phrases “vaspitanje i obrazovanje“ and “education in the classic sense“ might thus seem unusual and anachronistic today. It might also be understood as defying *the spirit of the times*. The opportunity to discuss this topic at an important scientific gathering in today’s world might also be regarded as a provocation. That is how I understood it. When I refer to it as a provocation, I have in mind the meaning given to it by two authors. One of them is Konrad Paul Liessmann, now retired Austrian philosopher, who taught the Methods of teaching philosophy and ethics at the University of Vienna until recently, and whose book *Theory of Non-Education – Misconceptions of the Knowledge Society*⁴ (2009) drew a lot of attention in Europe. Liessmann is also the author of the book *Education as a Provocation* (Germ. Bildung als Provokation, 2017). The other important author who wrote about the affirmation of pedagogical perspective as a provocation is Philippe Meirieu, professor of pedagogy at the University of Lyon, whose thesis about the calculated naivety, as a provocation on which pedagogical optimism is based, I will be using in my concluding remarks.

Of course, in order to see farther away while speaking about horizons, it is necessary to “climb on the back of previous generations“. In this paper I would like to express special gratitude to prof. Nikola Potkonjak (1924-2021), professor of pedagogy at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade. Although it is customary to refer to the dilemma announced in the paper title in the final part of the text, I will be suggestive. To resolve the dilemma about the struggle for the neglected general principles of the education system in Serbia I will refer to the texts in which professor Potkonjak wrote about students’ autonomy as the basic pedagogical goal. In these texts he stressed his hope that in the 21st century we would manage to have the school tailored to the child and the world tailored to man (Potkonjak, 1996; 2003; 2020).

In his last published book (2020) professor Potkonjak addresses again the basic pedagogical dilemmas: what is education and what are the goals of education? He recognized a serious challenge for pedagogues for the 21st century, to convincingly demonstrate that a person as a unique personality must become the center of everything we do, and thus also the “subject of the entire education and pedagogy” (Potkonjak, 2020: 65). In the analysis of the instrumentalization

4 Original title: *Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (2006)

of education by economic and political interests, he started from pointing out the tendency towards setting the goals of education today as “the development of human resources” and “the development of human capital”, justified as a condition for the future development of the country, its competition with other countries, and competitiveness on the world labour market. He presented a critical position regarding the vision of the world in which the labour market has become the justification for and measure of values and material profitability of systemic decisions in the education sector. “For them, there is no ‘spirituality of man’, there is no ‘society of values’, ‘morality’, there is no man as the bearer of those values!” (Potkonjak, 2020: 170-171).

Biljana Bodroški Spariosu, professor of pedagogy at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade, wrote about the effects of the pressure of the politically promoted neoliberal agenda on pedagogy. Under such pressure, “pedagogy has not only reconceptualized education as learning or accumulation of human capital, but has got into the position where all its constituent elements are threatened: the autonomous subject of study, methodological pluralism and the original pedagogical terminology” (Bodroški Spariosu, 2022: 20). The subordination of educational policies to particular economic interests has led to the suppression of the pedagogical perspective and terminology in systemic and research projects focused on the already known learning outcomes, the development of reading, scientific or mathematical literacy, the formation of human capital, investing in early development, etc.

Regarding the dilemma of *whether it is worth fighting*, I would first refer to a part of the literary description of Yanis Varoufakis, who writes about different types of values and describes goods as life values and prices as market values of commodities (Varoufakis, 2015). If we understand education as a public good and a value in itself, the answer arises that it is worth fighting for, but also that it is the duty of all educators. On the other hand, if we reconcile with *the spirit of the times* and accept that we see education as a resource, an investment, a commodity that is brought to the market, then the resolution of the dilemma will depend on a personal assessment of the price to be paid or the profitability of the work invested.

“Goods” themselves are valuable for us, they have an authentic value, they make us feel good. When goods are offered for sale, and this becomes their purpose, they become commodities. This way they get their price which reflects their market value. Varoufakis points to the frequent tendency of modern societies to measure all values as market values. “There is a tendency to consider everything that has no price, everything that cannot be sold for a profit as worthless. And vice versa” (Varoufakis, 2015: 27).

International organizations (World Bank, UNICEF, European Commission, OECD...) have been acting as promoters of the global neoliberal political agenda for decades. They influence reforms of educational systems around the

world, using opportunities to finance projects that achieve certain political and economic goals, such as economic growth. Starting from the economic logic, the investment of material resources in activities that influence the targeted achievements and competencies of children is seen as an entrepreneurial investment in the so-called human capital that will bring them better positions and opportunities for success during life, such as the desired workplace, high incomes and social prestige (Bodroški Spariosu, 2022).

In educational systems around the world, the results of various international and national tests are used, but there are significant differences in relation to whether such indicators are used to support students and improve curricula, or whether the selection/qualification function is recognized as the basic one. The understandable pressure experienced in such circumstances by both teachers and students is related to their perceptions of the important and unimportant subjects, and meaningful and meaningless activities, with the main criterion being one's contribution to the preparation for the test (Tadić, 2019). Thus the focus in schooling is being directed to what is measured by tests. And what is not checked is: how much the way of learning has made the students more independent, more responsible, more creative, how empathetic and solidary they are, whether they have a critical attitude towards what is served to them as knowledge, towards decisions that significantly affect their life in school and society, whether they know how to talk to others, how to assertively express their views, how tolerant they are of different opinions and disagreements, whether they appreciate the personality and needs of others, whether they are activated by awareness of the public good... When these indicators of education are not tested and scored, a message is being sent that education in the classic sense has no instrumental, market value in the world we live in – that it is worthless.

As a science that has chosen education as its mission, and is based on the principles of humanity, emancipation and democracy, pedagogy is being suppressed from educational policies in the global world, whose characteristics are precisely articulated by professor Ljiljana Levkov of the Faculty of Philosophy in Belgrade: “reality show as a state of affairs, propaganda as a state of mind, anesthesia as a state of being, consumption as a way of life, etc., etc.” (Merije, 2016: 7, preface to the Serbian edition). In such a world, the marginalization of traditional science that studies the processes of upbringing, education and teaching takes place in parallel with the production of new scientific fields (early development, lifelong learning, parenting, educational management, etc.) as a consequence of the economization of education in the sector of educational policies (Bodroški-Spariosu, 2022).

Experts from such fields are the bearers of reform processes in educational systems around the world. In projects financed by important international organizations, in legislation, programme documents, national and comparative reports and analyses, new terminology is also being promoted and normalized

(learning, competences, literacy, human capital, investment in development, ...). It is one of the steps towards presenting neoliberal principles as *normal* and self-evident, which is how a neoliberal ideological discourse is formed in educational systems, which should legitimize reform measures as natural and unquestionable (Harvi, 2012).

In many countries in transition “the negation of Marxism determined a sudden transition to the opposite pole of the political spectrum and the adoption of neoliberalism as an official doctrine” (Birzea, 1995: 19). In the 1990s, the neoliberal agenda became the inspiration for educational reforms in many Central European countries, especially in the countries in transition. When we talk about the situation in the Republic of Serbia, one should have in mind that it is a state positioned at the periphery of the world capitalist system with a more pronounced instrumentalization of the education system by dominant political and economic interests (Tadić, 2019). It is not unusual for economists to view education as a profitable investment or for the economic policy to count on contributions from education. “But when these aspects of the economics of education become the key agenda of the entire educational policy and the entire educational system, then, from a pedagogical point of view, we can join the critics who warn of the dangers of the so-called economic imperialism” (Bodroški Spariosu, 2022: 22-23).

In the following part of my paper, I will open another topic, important for many pedagogues who see authentic value in education. Centuries ago, this point of view linked the subject of pedagogy research to different ways of the research. Methodological pluralism in social sciences is viewed today with nostalgia by many researchers faced with the dominance of empirical research. We are forced to write according to a formatted model, precisely established within a framework of positivist methodology. There is an increasingly present demand to step out of such patterns and re-appreciate the standpoint that *education is the bearer of values*. “The pedagogical study of education has never been a value-neutral story about what is happening here and now, independent of the relationship to the past and the future” (Bodroški Spariosu, 2022: 21). Philippe Meirieu is one of the significant contemporary pedagogues who affirm the *traditional* pedagogical standpoint that in pedagogy, although we should think as consistently as possible, we are not at all in the field of positivistically understood science. That is, that in pedagogy “we cannot avoid considering values” (Merije, 2016: 30). Questioning the goals of education, questioning the ways and conditions of their achievement, obliges us, as Meirieu writes, to declare what kind of school and what kind of world we stand for.

The inevitable contradictions that accompany the intertwined interests of society (reproduction of stable social relations) and individuals (harmonious development of an autonomous and authentic individual) are the basic theme of pedagogical classics. In times when societies tied the influence on the development of individuals to strong coercion, placing individuals in *the state of systematic*

subjugation, pedagogues emphasized the necessity of the emancipatory function of education (Merije, 2016: 17). Today still, to defy or resist the domination of the instrumentalization of education according to economic principles and criteria, pedagogues work actively on strengthening the pedagogical function of schools. Philippe Meirieu writes that school and teaching practice are obliged to enable children to acquire different kinds of knowledge, but above all to “help them grow up and become autonomous individuals and free people” (Merije, 2014: 9).

With this categorization, Meirieu acknowledges the adaptation of individuals to the given environment as a legitimate goal of education, in order for them to prepare for the performance of social roles, and for the acquisition of professional qualifications needed in the labour market. However, he particularly emphasizes the need to maintain continuity with the pedagogical tradition of resistance to the narrowing of institutional pedagogical action to the acquisition of knowledge, while highlighting the need to strengthen the emancipatory component of education. In the pedagogical sense, systematic education and integration into the social environment include the liberation of the student.

Professor Nikola Potkonjak (Potkonjak, 1996) shared the same opinion, writing about contemporary pedagogy as a synthesis of pedagogy of preparation for life (oriented towards social existence) and pedagogy of personality formation (oriented towards human essence). Between these two poles, pedagogy should position itself first of all as *critical awareness and conscience of the existing educational practice*, as a science that always acts on behalf of the neglected, insufficiently acknowledged pole. Considering that the pendulum has moved too far away from the human essence and humanistic values in modern market-based societies, it is clear that pedagogy must put in its essence “a clear projection of man – a being, an individual, as an autonomous human personality” (Potkonjak, 1996: 237).

In order for a teaching activity to be considered as pedagogical, it has to include the above-mentioned emancipatory component (with the focus of teaching on the content being learned, the questions of how and why that content is learned become important). What is being sought is the transformation of the teaching process instrumentalized by economic interests (productivity, competitiveness, mobility,...), curbing the dictate of efficiency, rethinking the adopted practices of national and international testing as key evaluative mechanisms and abandoning the concept of teaching as imparting knowledge and preparing for tests (Tadić, 2019). On the other hand, what is expected is redirection towards *the human dimension*, towards helping individuals to express and realize their potential.

Modern pedagogues who consider the autonomy of the individual as the goal of education, link such determination to the general process of democratization. Strengthening the pedagogical role of the school (as well as education and emancipation) through enabling and supporting the development of autonomy

implies building a system of education based on general principles defined as humanistic, emancipatory and democratic. Such principles were incorporated decades ago into the basis of the education system in the Republic of Serbia through the introductory article of The Law on the Fundamentals of the Education System (2003, 2009, 2017). In the last basic law from 2017, out of 10 principles of education, most fall into the mentioned category. They determined that the education system must provide:

- equality and accessibility of the right to education;
- focus of education on the student and their needs;
- education in a democratically organized institution;
- dedication to basic moral values, justice, truth, solidarity, freedom;
- application of achievements of scientific disciplines important for the process of education;
- democracy through the involvement of all participants in the system of education in the creation and implementation of educational policies...;
- autonomy of the institution through the planning and implementation of appropriate activities, programmes and projects aimed at improving the quality of education.

On the other hand, what is happening in the institutions that create and implement educational policies and in the institutions of the educational system in the Republic of Serbia indicates that the aforementioned principles are not taken as the basis for the development of the educational system, but are rather, I would say, of decorative character. In the book I published in 2019 under the title *At a Distance from Manipulation*, I presented arguments for which I labelled the current situation in the education system, after the adoption of several laws in 2017 and 2018, as systemic undermining and marginalization of the pedagogical component in education. In short: “Management of the education system according to the models taken over from profit-oriented business organizations (managerialization) led to the centralization of educational administration, rationalization of the number of pedagogues and other professional associates in schools, the orientation of teaching work to students’ achievement in tests and to the decrease of internal motivation of educational workers for pedagogical work” (Tadić, 2019: 67).

Today, educational policies are based on managerial principles of *system efficiency*, *financial savings* and *productivity*. I will emphasize several topics worth thinking about related to that. In the Republic of Serbia 350 primary schools have been closed in the last two decades, mostly in rural areas. From 2001 to 2014, 159 schools were closed. The imperatives of efficiency and financial savings have been connected with the intensification of these decisions in recent years, so from 2014 to 2020, 191 more schools were closed (Tadić, 2021). I believe that such decisions were largely made inevitable by the reduction of public investment in education. In the last four years, the share of total public expenditure on education has been only 3.2% of GDP (Tadić, 2021).

In this period, in most European countries, where the percentage of GDP per capita is higher than in Serbia, the share of public investment in education has been between 4 and 5%, while in the Scandinavian countries (Sweden, Norway and Finland) it was between 7% and 8% of GDP (UNESCO Institute for Statistics, 2021). *Savings measures* in the public sector (such as the ban on employment) and the percentage reduction of public investment in education in the previous period can be connected with the reduced number of employed teachers and professional associates in schools, with the employment of tens of thousands of teachers on a temporary basis, with the work of a large number of teachers in more than one school in order for them to meet the norm of tuition hours.

Another significant topic is the politicization of the selection of responsible individuals, the non-inclusion of external professional associates from relevant national institutions and associations in the field of education, which synergistically hinders the realization of projected goals in the education system. Deviation from today's obvious dominance of political and market criteria in the field of education is a prerequisite for strengthening the pedagogical function of schools. It would also be an indicator of the efforts to place the neglected pedagogical principles in our educational system on stable foundations, on which a better school and teaching will be built and a better world will be mentioned. The key dilemma is whether we put the educational system in the function of the market and its interests, while minimizing costs, or we create through its development conditions for the humanization of individuals who will be able, through intellectual and moral independence, to make an active contribution to economic development, democratization of society and humanization of relations in society.

Instead of a conclusion, at the end of the paper, I will return to the unavoidable dilemmas for anyone who questions their personal relationship towards the fact that we work in a world where organizational models of pedagogical work, success criteria and educational policy priorities are determined by the logic of profit. Is it worth fighting for? Are we fighting already lost battles? Are we working against ourselves by doing so? With that in mind, I will refer to the authors and theses I wrote about earlier. In the monograph on strengthening the emancipatory component of the pedagogical work of teachers in market societies, I devoted one chapter to pedagogical optimism (Tadić, 2019).

In more difficult circumstances than the ones we are witnessing today, 250 years ago, Jean-Jacques Rousseau fought to shape the Enlightenment vision of egalitarianism, civil liberties and solidarity. In his magnificent pedagogical work, *Émile, ou de l'Éducation*⁵ (1762), he writes about *the education of a free man* as the basic educational goal (Rousseau, 1950). In the following quote, I see Rousseau's answer to the aforementioned dilemma regarding the horizons towards which

5 *Émile: or on Education*

we are heading: “But did I tell you that an education according to nature would be an easy task? [...] I admit that I am aware of these difficulties; perhaps they are insuperable; [...] I am showing what we should try to attain, I do not say we can attain it, but I do say that whoever comes nearest to it is nearest to success” (Ruso, 1950: 93–94).⁶

With this belief, Rousseau refers to Fénelon’s words from the treatise *On the Education of Girls*. The intention to lay the foundations of a better education requires writing about perfect rules. Although in practice not everyone will be able to do what we imagine and write down, it is useful for everyone to meet perfection, to try to reach it, which is “the best way to get closer to it” (according to: Ruso, 1950: 94).

The contemporary French pedagogue Philippe Meirieu defined the basic pedagogical principles emphasizing that they should be understood as absolute requirements. This is also how the following principle should be understood: “Everyone can learn and no one can decide that learning is not possible for any individual”. If we who educate doubt the possibility of the fulfilment of this pedagogical principle, if we doubt our own capacity to teach everyone, or the ability of every being to do what we teach, then the pedagogical principle itself “falls to pieces” (Merije, 2014: 24). Like Rousseau, who is very aware of the arguments due to which the advocacy of the mentioned pedagogical principle could be considered strange in today’s world, he sees the optimistic attitude of the pedagogue as a necessity. He formulates such an attitude as *calculated naivety*.

The pedagogue perseveres in his conviction calculatedly. Insisting on the claim about the possibility of education for all people, and the conviction of success, is a provocation to think, to imagine, to act, to reach one’s freedom. Such a pedagogical principle is not a true thesis, it is not a description of the existing situation, but rather a thesis to be checked and “a horizon towards which one should look” (Merije, 2014: 27). Only under such circumstances do pedagogical principles direct our actions in everyday pedagogical activities. “One should, in fact, strive to achieve what seems at the same time very necessary and certainly unattainable /.../, one should prove that the deed is possible even when the result is impossible. /.../ Calculation, therefore, means persistently working as if things were potential historical and long-term achievements, while in fact one knows that they are only exceptional and short-term possibilities /.../, which is enough to justify persistence and everyday inventiveness” (Merije, 2014: 29–30).

It is in the aforementioned that I have found my answer to the dilemma from the title of the paper. Both Jean-Jacques Rousseau and Philippe Meirieu take *the power of optimism* as a basic thesis for reconsideration, convinced that it gives a special meaning to our existence and daily pedagogical activities, regardless of the end result.

6 Translated by Barbara Foxley. https://www.gutenberg.org/files/5427/5427-h/5427-h.htm#link2H_4_0003

References:

- Altiser, L. (2009). *Ideologija i državni ideološki aparati*, Loznica: Karpos.
- Birzea, C. (1995). *Educational reform and educational research in Central-Eastern Europe: The case of Romania*. IBE International Meeting on „Educational Reform and Educational Research”, Tokyo, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392667.pdf>
- Bodroški Spariosu, B. (2022). Povratak obrazovanju kao pedagoški odgovor na korona krizu, U: Živka Krnjaja, Mirjana Senić Ružić i Zorica Milošević (urednice). *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (19–33), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Cvejić, I. & Krstić, P. (2020). Deklinacija obrazovanja: priča o sumraku jednog idola? U: Igor Cvejić, Predrag Krstić (priredili). *Od obrazovanja do neobrazovanja – Tri teorije* (9–57). Novi Sad: Akademska knjiga; Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Kocić, Lj. (2004). Problem definisanja predmeta pedagogije i njenog razgraničenja od drugih nauka. U: Nedeljko Trnavac (ur.). *Jugoslovenska pedagogija druge polovine XX veka* (23–38), Užice: Učiteljski fakultet.
- Harvi, D. (2012). *Kratka istorija neoliberalizma*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Liessmann, K. P. (2009.). *Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Merije, F. (2014). *Obrazovanje je vaspitanje: etika i pedagogija*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Merije, F. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor*, Beograd: Data Status.
- Potkonjak, N. (1996). 'Treća pedagogija' - utopija ili stvarnost. *Nastava i vaspitanje*, 45 (2), 228–240.
- Potkonjak, N. (2003). *XX vek – ni „vek deteta” ni vek pedagogije: Imma nade – XXI vek*, drugo dopunjeno izdanje, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
- Potkonjak, N. (2020). *Šta je vaspitanje: čudesnost i zagonetnost vaspitanja*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Ruso, Ž. Ž. (1950). *Emil ili o vaspitanju*, Beograd: Znanje – Preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije.
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: Emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Tadić, A. (2021). Obrazovanje na daljinu ili udaljavanje od obrazovanja – osvrt na školovanje u ruralnim područjima, U: Vera Spasenović (urednica). *Obrazovanje u vreme kovid krize: Gde smo i kuda dalje* (215–229). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Tadić, A. (2022). O razlozima i primerenosti uniformne organizacije rada škola u vreme pandemije COVID-19. U: Živka Krnjaja, Mirjana Senić Ružić, Zorica Milošević (urednici). *Obrazovanje u vreme kovid krize i kako dalje* (105-111), Zbornik radova, Naučni skup Susreti pedagoga (7. maj 2022.), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Pedagoško društvo Srbije.
- Varufakis, J. (2015). *Ovaj svet može da bude bolji*. Beograd: Kreativni centar.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik RS, br. 88.

Александар С. Тадић

*Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Одељење за педагозију и андрагозију, Београд, Србија*

ВРЕДИ ЛИ БОРИТИ СЕ ЗА ВАСПИТАЊЕ?

Апстракт

У савременим тржишним друштвима, у свету који се убрзано мења, неупитним и природним се сматра одређивање циљева и приоритета просветног система и просветних политика употребом појмова компетенције, вештине, квалификације, усаглашених са потребама тржишта, могућностима запошљавања и трендовима технолошког развоја. Маргинализација традиционалне педагошке терминологије (васпитање, образовање и настава) до те мере је уочљива да се њена употреба данас сматра или чудном или провокацијом. Тема научног скупа *Нови хоризонти васпитања и образовања* нуди прилику да преиспитамо како данас разумемо васпитање, да ли оно има аутентичну вредност, или њену вредност процењујемо преко друштвених и индивидуалних бенефита. Таква провокација поткрепљује се анализом приоритета и мера просветних политика утемељених на економским принципима и менаџерским флоскулама (уместо на принципима васпитања и образовања), на глорификацији практичних вештина, продуктивности, флексибилности, мобилности и с тим у складу развијаних процедура стандардизације, учења, тестирања, такмичења (уместо на намерама јачања еманципаторских пракси усмерених на достизање аутономије, аутентичности и зрелости појединаца који ће моћи да дају активан допринос како економском развоју тако и демократизацији друштва и хуманизацији односа у друштву). Закључним разматрањима афирмише се педагошки оптимизам, као лично убеђење без кога је немогућ успех у борбама за занемарене принципе и циљеве васпитања и образовања.

Кључне речи: *педагозија, васпитање, принципи васпитања и образовања, образовне политики, педагошки оптимизам.*

I

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ДИЛЕМЕ
У ПРОЦЕСУ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

EDUCATIONAL DILEMMAS IN THE
TEACHING AND LEARNING
PROCESS

Katarina B. Putica¹

*University of Belgrade, Faculty of Chemistry,
Innovative Centre of the Faculty of Chemistry, Belgrade, Serbia*

FOUR-TIER TESTS AS A MEANS FOR THE ASSESSMENT OF CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF CHEMISTRY CONTENT²

Abstract: A frequent dilemma of chemistry teachers refers to the selection of the most efficient way to assess students' conceptual understanding of the elaborated content and detect misconceptions. The aim of this study was to assess the ability of a four-tier test to detect misconceptions about proteins, among eighth-grade elementary school pupils. Four-tier tests are the most modern diagnostic tests, developed to overcome the limitations of all prior instruments for the assessment of conceptual understanding. The first tier of items in these tests is a multiple-choice conceptual question, while the second tier is another question of this type that provides a reason for the choice of answer to the first tier. For both tiers the pupils express the certainty in the correctness of their answers on a six-point Likert scale, forming the third and fourth tier of the test. The test was developed in three phases, and its final version was solved by 142 pupils. It was found that all four tiers have high reliability and discrimination power. The first two tiers were correctly answered by 38% of pupils, the average certainty in the correctness of the given responses was 60.2% and a total of 12 misconceptions were detected. Thus, the test provides the teachers with a detailed insight into eighth-grade elementary school pupils' conceptual understanding of proteins

Key words: *four-tier tests, chemistry education, conceptual understanding, pupils.*

1 puticakatarina@gmail.com

2 This research was funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, contract number: 451-03-68/2022-14/200288

Introduction

Development of deep understanding of fundamental chemical concepts is the principal goal of chemistry education and proper assessment of pupils' conceptual understanding can only be achieved through the implementation of accurate and efficient diagnostic instruments. Above all, these instruments must enable the detection of erroneous notions that pupils hold in regard to the given chemistry content, since such incorrect conceptions represent a serious obstacle to the learning process. Pupils' conceptions that differ from those commonly held within the scientific community have been labeled as misconceptions (MCs) (Treagust, 1988). As they are often deeply rooted in pupils' cognitive structures, MCs tend to be impervious to change. Furthermore, MCs can easily be transmitted from one course to another, thus exerting a long-term detrimental effect on learning of several correlated subjects (Yong & Kee, 2017). Consequently, if not corrected, chemistry MCs that pupils develop at the primary school level can cause serious problems with learning of the more complex related concepts which are elaborated not only within chemistry courses, but also within other subjects from the field of natural sciences, at the secondary school level.

When it comes to teaching about bioactive chemical compounds, the elaboration of content related to proteins and amino acids is of paramount importance. Concepts from the teaching topic Proteins are fundamental for chemistry and essential for the study of physiology and structure of all living organisms (Voet & Voet, 2016). Pupils learn about these concepts for the first time in the eighth grade of elementary school which, consequently, represents a very important time for identification and rectification of the corresponding MCs. Eradication of the detected MCs prevents their transfer to the secondary school level and a continuous negative impact on the development of pupils' conceptual understanding of chemistry, biology and various subjects related to human, animal and plant anatomy and health.

However, given that several types of diagnostic instruments can be used for this purpose, chemistry teachers are frequently faced with the dilemma when it comes to the selection of the most appropriate tool for the assessment of their pupils' conceptual understanding. Four-tier tests represent the most modern diagnostic tests, which overcome the limitations of all previously developed instruments for the assessment of conceptual understanding and detection of MCs (Caleon & Subramaniam, 2010). Within the first tier of items in these tests, which is labeled as the answer tier (AT), pupils provide an answer to a multiple-choice content question. The second tier, labeled as the reason tier (RT), also represents a multiple-choice question within which the justification for the choice of answer to the AT is given. An answer to a four-tier item is considered as correct only if

both tiers (BTs) are answered correctly, which considerably reduces the probability of guessing the correct answer and, thus, overcomes the greatest limitation of the tests which consist of individual multiple-choice questions. For both the AT and RT pupils express the certainty in the correctness of their answers on a six-point Likert scale, which forms the third and fourth tier of items in these tests (Yan & Subramaniam, 2018). The use of confidence ratings provides a fuller insight into the pupils' conceptual understanding and represents an important indicator of the existence of MCs in their knowledge base (Caleon & Subramaniam, 2010). In this way, four-tier tests enable both accurate and time-efficient detection of pupils' MCs.

So far, four-tier tests have been used for the assessment of understanding of chemistry concepts at the university (Habiddin & Page, 2019; Sreenivasulu & Subramaniam, 2013, 2014) and secondary school level (Yan & Subramaniam, 2018), but they have never been applied for this purpose among elementary school pupils. Furthermore, the only few studies that dealt with MCs about proteins were conducted at the university level (Halim et al., 2018; Halmo et al., 2018; Harle & Towns, 2013; Villafañe et al., 2011) and none of them used four-tier tests as diagnostic instruments. Nevertheless, in view of all of their previously elaborated characteristics, it is expected that four-tier tests can also be successfully used for the assessment of elementary pupils' conceptual understanding of the content related to proteins. Therefore, the principal aim of this research was to detect elementary school pupils' MCs regarding proteins by means of a four-tier test.

Research Methodology

Research hypothesis and research tasks

In accordance with the abovementioned research aim, the principal hypothesis of this research was that elementary school pupils' MCs related to the teaching topic Proteins can be detected through the use of a four-tier test as a diagnostic instrument. In relation to this hypothesis, the following research tasks were defined and conducted:

- 1 development of the four-tier test entitled 4TPT for the assessment of elementary school pupils' conceptual understanding of the teaching topic Proteins;
- 2 implementation of 4TPT among eighth-grade elementary school pupils who were previously introduced to the abovementioned teaching topic;
- 3 analysis of the collected data and detection of all incorrect answers provided by the pupils that, according to their prevalence, can be classified as MCs;
- 4 providing an overview of the MCs that were detected in regard to each of the items within 4TPT.

Development of 4TPT

The three-phase process of the development of 4TPT followed the procedure devised by Caleon and Subramaniam (2010).

Within the first phase, the key concepts related to proteins and their building blocks amino acids which are elaborated at elementary school level were identified, thus defining the content area of the study.

Next, through the interviews with elementary school pupils and teachers, the information was gathered about the common conceptual difficulties that the pupils encounter while learning about proteins. On the basis of this information, the preliminary version of the 4TPT, with items consisting of the AT in the form of a multiple-choice question and RT in the form of an open-ended question, was prepared and administered to 38 eighth-grade elementary school pupils.

Following this, the pre-pilot version of the test, with items consisting of the AT and RT in the multiple-choice question format was prepared. The distractors for the RT of items in the pre-pilot version were crafted from the most frequent incorrect answers to the RT of the corresponding items in the preliminary version. Thus prepared pre-pilot test underwent validation by one university professor and one elementary school chemistry teacher, who confirmed that the instrument was scientifically correct and appropriate for the detection of elementary schools pupils' MCs about proteins. Upon validation, six-point confidence scales ranging from Just guessing (1) to Absolutely confident (6), were added for the AT and RT of each item. Thus composed test, comprising seven items, was administered to 52 eighth-grade elementary school pupils for pilot testing. The pupils confirmed that all test items were written clearly without any ambiguities and that there were no difficulties with the use of the confidence scales. Further analysis of the data collected within the pilot testing showed that all seven test items had satisfactory discrimination index (DI) values of above 0.2 (Mitra et al., 2009) for BTs. The facility indices (FIs) for BTs of six items were within the acceptable range, between 0.25 and 0.75 (Sreenivasulu & Subramaniam, 2013), but one item proved to be too difficult ($FI(BTs)=0.15$). Consequently, this item was omitted from the test and, thus, the final version of 4TPT, comprising six items, was prepared.

Research sample

The final version of 4TPT was administered to 142 eighth-grade pupils from three elementary schools in Belgrade. The study was approved by the principals and chemistry teachers of all participating schools and all students who formed the research sample solved the test on a strictly voluntary basis.

Data analysis

For each item in 4TPT, students' answers to the AT and RT were given the score of 1 if correct, or 0 if that was not the case. Subsequently, the BTs score was given the value of 1 if both the AT and RT were answered correctly, or 0 in all other instances. Based on these scores, the FI and DI values were calculated for the AT, RT and BTs of each test item.

Following this, the reliability of 4TPT regarding the cognitive scores on the AT, RT and BTs, as well as BTs confidence ratings, was examined through the calculation of Cronbach's alpha values. BTs confidence rating of each pupil for the given item represents the mean value of the pupil's confidence ratings for the AT and RT of that item. Through the use of BTs confidence ratings, the following parameters were calculated for each item in the test:

- Mean confidence (CF) represents the sum of all BTs confidence ratings for the given item, divided by the total number of students in the research sample;
- Confidence of students when answering correctly (CFC) represents the sum of BTs confidence ratings for all correct answers to the given item, divided by the total number of students who produced them;
- Confidence of students when answering wrongly (CFW) represents the sum of BTs confidence ratings for all incorrect answers to the given item, divided by the total number of students who produced them;
- Confidence Discrimination Quotient (CDQ) shows whether students can differentiate between what they know and do not know and it was calculated as $(CFC - CFW) / \text{standard deviation of all BTs confidence ratings for the given item}$;
- Confidence Bias (CB) shows whether students' confidence matches the accuracy of their responses, and it was calculated as $((CF - 1) / 5) - \text{proportion of students who answered BTs of the given item correctly}$.

Finally, the MCs on each test item were identified as all incorrect answer-reason combinations that were selected by at least 10 % of the pupils in the research sample.

Results and discussion

The Cronbach's alpha values for the pupils' cognitive scores on the AT, RT and BTs and their BTs confidence ratings are presented in Table 1. As can be seen, all values were above the lowest acceptable value of 0.70. The values for the cognitive scores on the AT, RT and BTs turned out to be higher than those reported in the prior studies on four-tier chemistry tests (Sreenivasulu & Subramaniam, 2013, 2014; Yan & Subramaniam, 2018), while the fact that the Cronbach's alpha value for the BTs confidence ratings was higher than the corresponding value for the BTs cognitive scores was consistent with the findings of the abovementioned studies.

Overall, such results imply that 4TPT is a reliable instrument for the examination of elementary school pupils' conceptual understanding of proteins.

Table 1. Cronbach's alpha values for 4TPT.

Reliability measure	AT	RT	BTs	
	Cognitive scores	Cognitive scores	Cognitive scores	Confidence ratings
Cronbach's alpha	0.76	0.71	0.71	0.82

Table 2 presents the FI and DI values for the AT, RT and BTs of each item in 4TPT. As can be seen, all DI values were well above the lowest acceptable value of 0.2, which along with the mean DI(AT), DI(RT) and DI(BTs) values of around 0.80, indicates a very good discriminatory power of 4TPT. Table 2 also shows that all FI values were in the acceptable range between 0.25 and 0.75. The mean FI(AT) and FI(RT) values of 0.53 and 0.51, respectively, imply that the difficulty of the AT and RT was moderate. On the other hand, the mean FI(BTs) value of 0.38 implies that, overall, 4TPT was difficult for pupils. Prior studies on four-tier chemistry tests (Habiddin & Page, 2019; Sreenivasulu & Subramaniam, 2013, 2014; Yan & Subramaniam, 2018) also reported mean FI(BTs) values of below 0.40, that were considerably lower than the corresponding values for the AT and RT. These findings confirm that a more accurate appraisal of pupils' conceptual understanding can be obtained if the answers that they provide to the AT are considered along with the rationale for their selection, given in the RT. At the same time, low mean FI(BTs) values should not be viewed as unexpected given that four-tier tests represent diagnostic, rather than achievement tests, within which all the distractors are derived from potential MCs (Sreenivasulu & Subramaniam, 2014).

Table 2. Difficulty level and discrimination power of 4TPT.

Item	FI values			DI values		
	AT	RT	BTs	AT	RT	BTs
1	0.49	0.54	0.36	0.95	0.95	0.84
2	0.56	0.55	0.38	0.74	0.58	0.79
3	0.54	0.49	0.38	0.89	0.79	0.87
4	0.48	0.52	0.35	0.87	0.84	0.92
5	0.52	0.46	0.41	0.63	0.84	0.60
6	0.57	0.48	0.37	0.76	0.66	0.68
Mean	0.53	0.51	0.38	0.81	0.78	0.78
SD	0.04	0.04	0.02	0.12	0.13	0.11

The values of confidence parameters for BTs of each item in 4TPT are presented in Table 3. The mean CF(BTs) value of 3.61 (out of 6) is similar to the values obtained in prior studies on four-tier chemistry tests (Sreenivasulu & Subramaniam, 2013, 2014; Yan & Subramaniam, 2018) and it shows that the pupils' overall confidence in their answers on 4TPT was 60.2%. At the same time, the mean CB(BTs) value of +0.14 implies that the pupils' confidence was not properly calibrated, as they were inclined to overestimate their performance.

Table 3. Confidence parameters for BTs of each item in 4TPT.

Item	CF(BTs)	CFC(BTs)	CFW(BTs)	CDQ(BTs)	CB(BTs)
1	3.56	3.86	3.27	0.48	0.15
2	3.66	3.81	3.57	0.16	0.16
3	3.52	3.54	3.49	0.04	0.11
4	3.62	3.86	3.50	0.26	0.15
5	3.69	3.65	3.71	-0.04	0.12
6	3.63	3.99	3.47	0.44	0.18
Mean	3.61	3.78	3.51	0.22	0.14
SD	0.06	0.16	0.14	0.21	0.02

The CFC(BTs) values for five out of six items in 4TPT turned out to be higher than the corresponding CFW(BTs) values. Consequently, the CDQ(BTs) values for these items were above zero, while the overall mean CDQ (BTs) value was +0.22. Such results support the finding that pupils tend to be more confident when they are correct, than when they are wrong (Lundeberg et al., 2000). On the other hand, the fact that the CDQ(BTs) value for item 5 was below zero implies that, on this occasion, pupils had slightly more confidence when producing the incorrect answer. Additionally, the mean CDQ (BTs) value of +0.22 indicates that the pupils' ability to differentiate between what they do and do not know was relatively moderate, which is in accordance with the findings of prior studies of this type (Sreenivasulu & Subramaniam, 2013, 2014; Yan & Subramaniam, 2018).

The mean CFC(BTs) value of 3.78 shows that the pupils hesitated to assign high confidence ratings to their correct responses, which further implies that the content related to proteins was conceptually challenging for them. Additionally, the mean CFW(BTs) value of 3.51, being just above the mid-point of the confidence scale, indicates the low probability that the pupils' incorrect answers were caused by the lack of knowledge and a high likelihood of the presence of MCs. In accordance with these findings, within six items of 4TPT, 12 MCs related to proteins were uncovered.

Item 1 of 4TPT referred to the functional groups that can be found in molecules of all α -amino acids. 34.3% of the pupils correctly chose the formulae of α -amino and carboxyl group, but stated that these groups are named α -amino and carbonyl group, respectively. Furthermore, 13.4% of the pupils chose the formulae

of the α -amino and carbonyl group and named them accordingly, while 11.3 % of them chose the formulae and corresponding names of the α -amino and amide group.

Item 2 referred to essential amino acids, which represent α -amino acids that are necessary for the synthesis of human proteins, but cannot be produced by the human body. Regarding this item, 21.8% of the pupils expressed the erroneous belief that human body can produce all amino acids that form its proteins, so none of them have to be taken through food, while 27.5 % of the pupils stated that the intake of food of animal but not the plant origin is necessary for the synthesis of human proteins, since human body is supplied with essential amino acids exclusively through digestion of animal proteins.

Within item 3, the pupils were asked which element/compound represents the second product of the chemical reaction of dipeptide formation. 29.6% of the pupils stated that the second product of this reaction is a molecule of hydrogen. To support their answer they selected the reaction mechanism within which one atom of hydrogen is removed from the carboxyl group of one amino acid molecule, while the other one is removed from the α -amino group of the second amino acid molecule, thus forming a molecule of hydrogen. Additionally, 14.8% of the pupils stated that the product of interest is ammonia and chose a mechanism within which one atom of hydrogen is removed from the carboxyl group of one amino acid molecule, while the entire α -amino group is removed from the other amino acid molecule, thus forming a molecule of ammonia.

Item 4 referred to the chemical formula of alanil-glycine. 30.3% of the pupils erroneously chose the formula of glycyl-alanine and explained that it represents the formula of alanil-glycine because this dipeptide is formed in the reaction between the carboxyl group of glycine and the α -amino group of alanine. Additionally, 17.6% of the pupils mistook the formula of 3-amino-2-methylpropanoic acid for the formula of alanine and expressed further belief that alanil-glycine is formed in the reaction between the carboxyl group of glycine and the α -amino group of this compound.

Item 5 referred to the function of proteins in the human body. Within this item, 46.5% of the pupils labeled as incorrect the statement that antibodies represent proteins that take part in the protection of human body from various diseases, explaining that antibodies represent cells that kill pathogenic microorganisms, after they are injected into the human body through vaccination.

Item 6 referred to the process of protein denaturation. Regarding this item, 36.6% of the pupils expressed the erroneous belief that denaturation produces a mixture of amino acids that previously formed a molecule of the given protein, explaining that this process presupposes breaking of all peptide bonds in a protein molecule. Additionally, 18.3% of the pupils stated that protein denaturation plays no part in the disinfection of various surfaces and human skin with ethanol because, within this type of disinfection, ethanol acts by preventing the pathogenic microorganisms from breathing.

Conclusion

In this study the four-tier test entitled 4TPT, which enables the detection of eighth-grade elementary school pupils' MCs about proteins was prepared.

Cronbach's alpha values regarding the pupils' cognitive scores on the AT, RT and BTs and their BTs confidence ratings were above 0.70, confirming the good reliability of the test. Furthermore, the mean DI(BTs) value of 0.78 shows that 4TPT has good discrimination power. The mean FI(BTs) value of 0.38, along with the mean CF(BTs) value of 3.61 out of 6, indicates that, overall, solving of items within 4TPT was challenging for pupils. At the same time, the performance of elementary school pupils on 4TPT was very similar to the performance that secondary school pupils and university students exhibited on other previously developed four-tier chemistry tests and such results are relatively predictable given that, regardless of the educational level for which they are intended, all four-tier tests stem from already documented conceptual difficulties with the given teaching content. The finding that solving of 4TPT was difficult for elementary school pupils is further supported by the fact that, although they had more confidence when providing the correct compared to the wrong answers (mean CDQ(BTs)=+0.22), the pupils were still reluctant to assign high confidence ratings to their correct responses (mean CFC(BTs)=3.78). The mean CDQ(BTs) value of +0.22 also shows that the pupils struggled to discern between what they do and do not know, while the mean CFW(BTs) value of 3.51 is a clear indicator of the presence of MCs in their knowledge base. In accordance with these findings, the present study uncovered 12 MCs that the eighth-grade elementary school pupils harbor in regard to proteins, thus confirming the previously posed hypothesis that four-tier tests can be used as instruments for the detection of elementary school pupils' MCs related to this teaching topic.

The detected MCs enable elementary school chemistry teachers to gain insight into the content related to proteins regarding which pupils experience the greatest conceptual difficulties. Along with putting more focus on this content in their teaching, chemistry teachers should also consider the implementation of alternative teaching approaches that would ensure overcoming of the detected difficulties and preclusion of their reoccurrence. For example, within the elaboration of the general structure of amino acids, teachers should put additional emphasis on the carboxyl group, given that the pupils struggled to both adequately name this group and recognize its structure, frequently mistaking it for the carbonyl group. Pupils' tendency to mix the carboxyl and carbonyl groups could be caused by the fact that the introduction of carbonyl compounds preceded the introduction of carboxylic and amino acids and that the carbonyl group actually represents a part of the carboxyl group. In order to help their pupils to distinguish between the carboxyl and carbonyl group, teachers could use tridimensional molecular models

of these functional groups. While pupils were, generally, able to indicate the presence of a peptide bond in a molecule of a dipeptide, they struggled to understand the mechanism of its formation. To promote pupils' conceptual understanding of reaction mechanisms teachers could implement various multimedia tools, which enable step by step visualization of these processes. Along with focusing on the mechanism of their formation, teachers should also put more emphasis on explaining how dipeptides are named, given that the pupils exhibited the tendency to reverse the order of amino acids that form a given dipeptide, while deriving its name. Furthermore, the pupils exhibited a very poor understanding of the facts that antibodies represent proteins that detect the presence of pathogenic microorganisms in our bodies, while ethanol causes denaturation of their proteins and, thus, enables the disinfection of human skin and various other surfaces. If conceptual understanding of this content is not improved, pupils will not be able to acknowledge the importance of vaccination and ethanol disinfection for the prevention of spreading of infectious diseases, which is especially problematic during pandemic conditions. Therefore, chemistry teachers should put more emphasis on explaining the various biological roles of proteins and their importance for the human health, which could be achieved through interdisciplinary teaching of this content in collaboration with biology teachers. 4TPT can also be used by the secondary school chemistry teachers to ascertain whether pupils brought certain MCs about proteins to their lessons from elementary school. If such MCs exist, the teachers would be able to promptly apply the appropriate remediating interventions and, thus, eliminate the negative influence of these MCs on the learning of more advanced related concepts.

Given that 4TPT consists of only six items, for further exploration of elementary school pupils' MCs about proteins, more extensive four-tier tests referring to this content should be developed in the future. It is important to note that 4TPT is a diagnostic test rather than an achievement test and students are expected to score lower on such tests (Sreenivasulu & Subramaniam, 2014). Therefore, the cognitive scores on 4TPT should not be used for the assessment of students' achievement regarding the abovementioned topic. Additionally, due to students' inexperience with the use of the novel type of instrument and a desire to present their performance in a better light, some of the confidence ratings in this study may not represent an adequate reflection of the students' assuredness in their answers. Despite these shortcomings, the present study provides an important initial overview of the elementary school pupils' MCs about proteins, which enables future studies to explore the reasons for their occurrence and develop effective strategies for their remediation and prevention.

References:

- Caleon, I. and Subramaniam, R. (2010). Do students know what they know and what they do not know? Using a four-tier diagnostic test to assess the nature of students' alternative conceptions. *Research in Science Education*, 40 (3), 313–337. DOI: 10.1007/s11165-014-9400-7
- Habiddin, H. and Page, E. M. (2019). Development and validation of a four-tier diagnostic instrument for chemical kinetics (FTDICK). *Indonesian Journal of Chemistry*, 19 (3), 720–736. DOI: 10.22146/ijc.39218
- Halim, A. S., Finkenstaedt-Quinn, S. A., Olsen, L. J., Ruggles Gere, A. and Shultz V. G. (2018). Identifying and remediating student misconceptions in introductory biology via writing-to-learn assignments and peer review. *CBE-Life Sciences Education*, 17 (28), 1–12. DOI: 10.1187/cbe.17-10-0212
- Halmo, S. M., Sensibaugh, C. A., Bhatia, K. S., Howell, A., Ferryanto, E. P., Choe, B., Kehoe, K., Watson, M. and Lemons, P. P. (2018). Student difficulties during structure-function problem solving. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 46 (5), 453–463. DOI: 10.1002/bmb.21166
- Harle, M. and Towns, M. H. (2013). Students' understanding of primary and secondary protein structure: Drawing secondary protein structure reveals student understanding better than simple recognition of structures. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41 (6), 369–376. DOI: 10.1002/bmb.20719
- Lundeberg, M. A., Fox, P. W., Brown, A. C. and Elbedour, S. (2000). Cultural influences on confidence: country and gender. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 152–159. DOI: 10.1037/0022-0663.92.1.152
- Mitra, N. K., Nagaraja, H. S., Ponnudurai, G. and Judson, J. P. (2009). The levels of difficulty and discrimination indices in type a multiple choice questions of pre-clinical semester one multidisciplinary summative tests. *International e-Journal of Science, Medicine and Education*, 3 (1), 2–7.
- Sreenivasulu, B. and Subramaniam, R. (2013). University students' understanding of chemical thermodynamics. *International Journal of Science Education*, 35 (4), 601–635. DOI: 10.1080/09500693.2012.683460
- Sreenivasulu, B. and Subramaniam, R. (2014). Exploring undergraduates' understanding of transition metals chemistry with the use of cognitive and confidence measures. *Research in Science Education*, 44 (6), 801–828. DOI: 10.1007/s11165-014-9400-7

- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10 (2), 159-169. <https://doi.org/10.1080/0950069880100204>
- Villafañe, S. M., Loertscher, J., Minderhout, V. and Lewis, J. E. (2011). Uncovering students' incorrect ideas about foundational concepts for biochemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 12 (2), 210–218. DOI: 10.1039/C1RP90026A
- Voet, D. and Voet, J. G. (2016). *Fundamentals of Biochemistry: Life at the Molecular Level*. New Jersey, US: Wiley.
- Yan, Y. K. and Subramaniam, R. (2018). Using a multi-tier diagnostic test to explore the nature of students' alternative conceptions on reaction kinetics. *Chemistry Education Research and Practice*, 19 (1), 213–226. DOI: 10.1039/c7rp00143f
- Young, C. L. and Kee, C. Z. (2017). Utilizing concept cartoons to diagnose and remediate misconceptions related to photosynthesis among primary school students. In: Karpudewan, M., Zain, A. and Chandrasegaran, A. L. (eds.). *Overcoming students' misconceptions in science (9–27)*. Dordrecht, NL: Springer.

Катарина Б. Путица
*Универзитет у Београду, Хемијски факултет,
Иновациони центар Хемијског факултета, Београд, Србија*

ЧЕТВОРОСЛОЈНИ ТЕСТОВИ КАО НАЧИН ПРОВЕРЕ КОНЦЕПТУАЛНОГ РАЗУМЕВАЊА САДРЖАЈА ХЕМИЈЕ

Апстракт

Једна од честих дилема наставника хемије односи се на одабир најефикаснијег начина за проверу ученичког концептуалног разумевања обрађеног градива и детекцију мисконцепција. Циљ овог истраживања био је да се провери могућност детекције мисконцепција о протеинима код ученика осмог разреда основне школе, помоћу четворослојног теста. Четворослојни тестови представљају најсавременије дијагностичке тестове, развијене са циљем да превазиђу ограничења свих претходно коришћених инструмената за проверу концептуалног разумевања. Први слој задатака у овим тестовима представља концептуално питање вишеструког избора, а други још једно питање овог типа, у коме се образлаже одабир одговора на питање из првог слоја. За оба питања ученици на шестостепеној Ликертовој скали исказују колико су сигурни у тачност својих одговора, што чини трећи и четврти слој теста. Тест је развијен у три фазе, а његову финалну верзију решавало је 142 ученика поменутог узраста. Установљено је да сва четири слоја теста имају високу поузданост и моћ дискриминације. На питања из прва два слоја тачно је одговорило 38% ученика, просечна сигурност у тачност датих одговора била је 60,2%, а укупно је детектовано 12 мисконцепција. На овај начин, тест пружа могућност наставницима да стекну детаљан увид у концептуално разумевање градива о протеинима, код ученика осмог разреда основне школе.

Кључне речи: *четворослојни тестови, настава хемије, концептуално разумевање, ученици*

Вера Ж. Радовић¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

Теодора А. Тодовић

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ У ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ²

Апстракт: Моралне вредности су старо-ново педагошко питање и широко поље проучавања (Ђорђевић и Ђорђевић, 2007; Stojanović, 2007; Николић и Радовић, 2012; Мерије, 2014; Тадић, 2019 и др.), стога смо га у раду актуелизовали и конкретизовали кроз анализу моралних вредности у глобалним циљевима, и у циљевима, исходима и садржајима свих обавезних и изборних предмета од првог до четвртог разреда основног васпитања и образовања. Циљ истраживања био је да утврдимо које од моралних вредности су присутне у наставним програмима, колико су присутне и конзистентне у свим елементима анализе (глобалним и оперативним циљевима, исходима и садржајима). Примењена је метода теоријске анализе, а за потребе истраживања конструисан је посебан инструмент (чек-листа). На основу резултата анализе дошли смо до закључка да нису све анализиране моралне вредности присутне у циљевима, исходима и садржајима наставних предмета од првог до четвртог разреда, да постоји разлика у степену присуства моралних вредности у обавезним предметима у односу на изборне, као и у обавезним наставним предметима међусобно, и да не постоји конзистентност у присуству вредности у сваком од наведених елемената анализе. Односно, поједине вредности се налазе у формулацијама циљева, али не у исходима и садржајима истог наставног предмета. Добијени резултати отварају дилеме у моралном васпитању деце основношколског узраста, полазећи од програмског оквира за дидактичке активности ученика и учитеља.

Кључне речи: *моралне вредности, морално васпитање, наставни програм.*

1 vera.radovic@uf.bg.ac.rs

2 Рад је настао у оквиру пројекта Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања (бр. 179020) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Као планирана и организована друштвена и педагошка активност, настава садржи два пара процеса који постоје у дијалектичком јединству: дијалектичко јединство васпитања и образовања и дијалектичко јединство учења и поучавања. Иако настава није настава без било ког од ова четири елемента (васпитање–образовање, учење–поучавање), у пракси влада несразмера између образовања схваћеног као процес усмерен ка интелектуалном развоју ученика; и васпитања, схваћеног као процес усмерен ка физичком, емоционалном, етичком, естетском, еколошком и другом развоју ученика. Настава, међутим, није и не може да буде део „школовања” у коме нема и васпитања и образовања (Радовић, 2021). У пракси је све чешће вештачко раздвајање домена васпитања и образовања, односно неразумевања њихове појмовне суштине. Наиме, иако су оба процеса нераздвојива у свакој настави, њихов „удео” се различито процењује. Због сталног ширења граница људског знања и тежње школе да испрати брзе техничке и технолошке промене друштва, настава се све више усмерава ка природним и техничким наукама (нпр. увођењем нових предмета попут Дигиталног света), уз тенденцију да се умањи простор хуманистичким и друштвеним наукама (и њиховим садржајима). Тиме што се у први план стављају знања, способности и вештине из технолошког и техничког домена, док човеков духовни и културни развој бива у запећку, долазимо до школе која првенствено образује, а потом васпитава. Смањењем простора који школа посвећује васпитавању ученика, тај простор добија на додатној важности тиме што друштво и породица очекују да учитељ и наставници у школи буду ти који су главни и одговорни за васпитање детета. Ф. Мерије оповргава то неоправдано очекивање, упућујући да васпитач никада не стиже први, на празан терен, на простор у коме се ништа није десило, већ да се пре његовог, догодила читава историја васпитних утицаја над васпитаником, још од његових првих дана живота (Мерије, 2014: 64–65).

У прошлости васпитни рад у настави се углавном сводио на издвајање васпитних елемената из садржаја појединих наставних предмета, а квалитет васпитног рада се оцењивао на основу одржавања реда и дисциплине, то јест, владања ученика (Тадић, 2019: 189). Као један од најчешћих циљева савременог основношколског образовања и васпитања истиче се целовити развој ученика, којим се обухвата развој у интелектуалном, моралном, естетском, радном, емотивном и физичком контексту (Микановић, 2016: 81). Посебан нагласак стављен је на морално васпитање као најсложенију компоненту васпитања. Морално васпитање се одређује као организована делатност једног друштва са жељом да млади прихвате и уваже основна морална начела тог друштва (Теодосић, Вученов (ур.), 1967: 586). Педагози стављају акценат на формирање моралне личности. Тако формирана личност, треба да

је хумана, слободна, да је прихваћена у одређеном друштву, спремна да се читавог живота усмерава на успостављање истинских људских односа у породици, школи, радном месту или уопштено у друштву (Mikanović, 2016: 146). Формирање описане личности је дуг и исцрпан процес који отпочиње кретањем међу основним појмовима етике „добро” и „лоше/рђаво”, да би се временом простор кретања проширио и постајао целовитији, сазнањем моралних појмова и категорија. Током читавог процеса морализације, без обзира на ком нивоу се одвијао, појединац усваја спољашње законитости, уноси их у себе и оне постају његова унутрашња реалност и разлог одређеног поступања (Stojiljković, 2000: 45). На том путу, значајну улогу имају моралне вредности, као неизоставни сегмент који се тежи представити и приближити појединцу како би му помогао да се уклопи у друштвену средину и припреми га за каснији активни живот у друштву (Stojanović, 2002: 21). Моралне вредности су у епицентру овог истраживања.

Иако моралне вредности представљају стални систем који појединац треба да следи током живота, оне (тј. њихов садржај) су се током историје мењале у зависности од различитих историјских, економских, политичких и других фактора. Ипак, вредности које су прихваћене као универзалне на основу опстанка у вишевековној културној баштини и хуманизму су следеће: једнакост, слобода, добробит за човека, правда, алтруизам, поштовање људских права, толеранција, одговорност, учтивост, патриотизам, вера у демократију, солидарност, мир, поштовање рада и рационалност (Stojanović, 2002: 25). Осим проблема одређења и класификације вредности које чине један систем, постоји и проблем дефинисања самих појмова. Често се подразумева да су наведени појмови унапред јасни, одређени, да ученик зна шта оне обухватају, а то у пракси већински није случај. Чини се да још увек није уважена Сократова веза између моралности и интелекта: да би неко био храбар, најпре мора знати шта храброст значи (Станковић, 2007: 7)! Стога, поред прецизног излиставања вредности које треба следити, потребно је дати њихово одређење, како би појединцу (и учитељу и ученику) било у потпуности јасно ка којим вредностима треба да усмери своје делање.

Методолошки приступ

Циљ нашег истраживања била је анализа присуства и учесталости моралних вредности у циљевима, исходима и садржајима обавезних и изборних предмета од првог до четвртог разреда основне школе. У групу обавезних предмета сврстани су Српски језик, Српски као нематерњи језик, Страни језик, Свет око нас / Природа и друштво, Математика, Ликовна култура, Музичка култура, Физичко и здравствено васпитање и Дигитални свет; изборне предмете чине: Грађанско васпитање и Верска настава према важећем плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања.

Како би циљ истраживања био остварен, користили смо методу теоријске анализе да утврдимо које од моралних вредности су заступљене у глобалним циљевима васпитања и образовања у прва четири разреда основног школовања; као и у циљевима, исходима, садржајима свих обавезних и изборних предмета од првог до четвртог разреда основне школе. За потребе овог истраживања конструисали смо чек-листу, у коју је било потребно унети назив сваког предмета, укупан број његових циљева, исхода и садржаја сваког разреда, а потом број циљева, исхода и садржаја који имају присуство моралних вредности за сваки разред засебно. За потребе истраживања, користили смо листу моралних вредности из истраживања *Метода уверавања у моралном васпитању*, Александра Стојановића (Stojanović, 2002). Реч је о следећим вредностима: једнакост, слобода, добробит за човека, правда, алтруизам, поштовања људских правила, толеранција, одговорност, учтивост, патриотизам, вера у демократију, солидарност, мир, поштовање рада и рационалност), чија одређења смо затим анализирали у литератури, посебно у *Социолошком речнику* (Мимица, Богдановић, 2007), како би евидентирали најпрецизније показатеље за препознавање и анализу тих вредности у програмима наставе и учења. Тиме је у великој мери анализа добила на објективности, иако је наведени методолошки приступ био изузетан изазов за истраживаче.

Узорак истраживања чинили су програми наставе и учења од првог до четвртог разреда основне школе, као и правилници о изменама и допунама програма наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања. Тачни називи анализираних докумената налазе се на крају текста.

Резултати теоријске анализе са дискусијом

Како програми наставе и учења у сва четири разреда отпочињу представљањем циљева за први циклус основног образовања и васпитања (глобални циљеви), истраживање смо отпочели управо њиховом анализом. На основу анализе, дошли смо до закључка да су моралне вредности присутне у формулацијама глобалних циљева. Од 18 циљева основног образовања и васпитања, седам (38,89%) садржи компоненту моралних вредности у себи.

Како један циљ може у себи објединити више моралних вредности, утврдили смо да је у седам циљева, укупно присутно 11 моралних вредности (*једнакост, слобода, алтруизам, поштовање људских права, толеранција, одговорност, патриотизам, вера у демократију, солидарност, мир, рационалност*) од 15 (N=15), што представља 73,33% присуства укупног броја моралних вредности. Морална вредност која је присутна у највећем проценту (20%), у три циља основног образовања и васпитања, јесте толеранција, док су моралне вредности које нису заступљене ни у једном циљу: *добробит за човека, правда, учтивост и поштовање рада*.

Приметно је да се приликом формулисања глобалних циљева није водило рачуна о критеријумима јасности, прецизности, као ни проверљивости. То ремети и замагљује слику ученика кога тежимо да формирамо процесом васпитања и образовања, попут циља Развијање компетенција за *сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења*, у ком није конкретизовано које компетенције се теже развити код ученика, као ни шта активно учешће подразумева. Ипак, недовољна конкретност глобалних циљева васпитања и образовања може се превазићи њиховим ужим одређењем за сваки наставни предмет.

На основу анализираних обавезних предмета ($N = 10$) прописаним наставним планом за први циклус основног образовања и васпитања – Српски језик, Српски као нематерњи језик, Страни језик, Свет око нас, Природа и друштво, Математика, Ликовна култура, Музичка култура, Физичко и здравствено васпитање, као и новоуведеног обавезног предмета Дигитални свет – желели смо да анализирамо које моралне вредности су присутне у циљевима и исходима ових наставних предмета. Најпре смо желели да утврдимо постоји ли значајна разлика у присуству моралних вредности у глобалним циљевима и засебним циљевима свих обавезних предмета, али и да утврдимо постоји ли различита фреквенција појаве истих моралних вредности у циљу, исходима и садржајима истог предмета.

Најпре смо одредили фреквенције присуства моралних вредности у циљевима обавезних наставних предмета и процентуални показатељ присуства сваке од моралних вредности у односу на број предмета прописаних наставним планом ($N = 10$) и процентуални показатељ присуства моралних вредности у циљу сваког обавезног предмета у односу на укупан број моралних вредности ($N = 15$). На основу анализе, утврдили смо да међу глобалним циљевима образовања и васпитања и циљевима појединачних наставних предмета постоји значајна разлика. Док је у глобалним циљевима образовања и васпитања присутно 11 моралних вредности, у циљевима појединачних наставних предмета тај број је сведен на шест (све вредности присутне у циљевима појединачних наставних предмета присутне су и у глобалним циљевима образовања и васпитања: *слобода, поштовање људских права, толеранција, одговорност, национализам, вера у демократију*). Док је у глобалним циљевима најприсутнија *толеранција* (20%) као морална вредност, у циљевима појединачних наставних предмета, то је *национализам* са 33,33% присуства. На основу резултата истраживања, утврдили смо да је 40% моралних вредности у односу на укупан број анализираних моралних вредности присутно у циљевима обавезних наставних предмета, док моралне вредности: *једнакост, добробит за човека, правда, алијуизам, учивост, солидарност, мир, поштовање рада и рационалност* изостају.

За разлику од циља наставног предмета који остаје исти у сва четири разреда основног образовања и васпитања, исходи појединачних наставних

предмета се мењају и редефинишу за сваки разред. Број исхода за исти наставни предмет није једнак у сваком разреду. Испитивање присуства моралних вредности у исходима обавезних наставних предмета отпочели смо одређивањем процентуалног показатеља исхода у којима је регистровано присуство моралних вредности у односу на укупан број исхода сваког од обавезних наставних предмета у сва четири разреда, као и укупним бројем исхода свих обавезних предмета у којима је регистровано присуство моралних вредности у односу на укупан број исхода обавезних предмета, у сва четири разреда. Дошли смо до сазнања да исходима предмета Српски као нематерњи језик, Математика и Музичка култура нису обухваћене моралне вредности. Потребно је нагласити да је циљ предмета Српски као нематерњи језик имао највећи степен присуства моралних вредности (26,67%), док ниједна морална вредност није пронашла своје место у исходима овог предмета. Програм овог предмета садржи два програма унутар себе: Програм А – За ученике чији матерњи језик припада несловенским језицима и који живе у хомогеним срединама (основни ниво стандарда) и Програм Б – За ученике чији матерњи језик припада словенским језицима и који живе у вишенационалним срединама (средњи–напредни ниво стандарда), стога је укупан број исхода за сваки разред овог предмета приказан као разложени збир.

Анализом фреквенције присуства моралних вредности у сваком обавезном наставном предмету за сва четири разреда, дошли смо до резултата да се моралне вредности *учиљивосћ* ($f = 12$) и *толеранција* ($f = 11$) јављају у највећем броју исхода. Док је *учиљивосћ* највише заступљена у предметима Српски језик и Страни језик, *толеранција* је равномерно присутна у исходима свих обавезних предмета. Предмети Свет око нас и Природа и друштво имају највиши степен присуства моралних вредности у исходима својих програма. Занимљиво је да су у исходима обавезних предмета присутне све моралне вредности, изузев *мира*.

За разлику од анализе циљева и исхода, анализа садржаја у програмима наставе и учења за све обавезне предмете захтевала је посебан приступ, стога смо у нашем истраживању одлучили да се бавимо анализом дословних формулација препоручених садржаја, не њиховом дубљом анализом. За такав поступак смо се одлучили јер би у супротном, анализа садржаја подразумевала даљу анализу свих уџбеника и рада ученика и учитеља на часу како би се уочили различити приступи и третмани истих моралних проблема. Још једна специфичност на коју смо наишли у току истраживања била је та што су у програму предмета Страни језик, изван табеле са препорученим садржајима дате *Темајске области у насљави страних језика за основну школу* које се остварују кроз сва четири разреда (исте су за сваки разред). Од 20 тематских области, три области имају присуство моралних вредности у себи.

Стога су у Табели 3 дате издвојено од препоручених садржаја као наставних јединица. У Табели 3 приказани су резултати истраживања којим смо желели да утврдимо процентуалне показатеље садржаја сваког обавезног наставног предмета код којих је регистровано присуство моралних вредности, у односу на укупан број садржаја једног предмета у сва четири разреда.

Табела 1: Однос садржаја у којима су присутне моралне вредности и укупно броја садржаја свих обавезних наставних предмета (N)

Разред:	I разред		II разред		III разред		IV разред		УКУПНО:		
	N	F	N	F	N	f	N	f	Σ_N	Σ_f	%
Српски језик	63	4	49	1	53	3	68	1	233	9	3,86
Српски као нематерњи језик	A: 25 + Б: 27	0	A: 25 + Б: 27	1 (Б)	A: 24 + Б: 26	0	A: 36 + Б: 35	1 (А) + 3 (Б)	225	5	2,22
Страни језик	33 + 20	2 + 3	27 + 20	7 + 3	26 + 20	2 + 3	29 + 20	5 + 3	195	28	14,35
Свет око нас	28	5	34	2	/	/	/	/	62	7	11,29
Природа и друштво	/	/	/	/	41	2	24	2	65	4	6,15
Математика	17	0	19	0	24	0	21	0	81	0	0
Ликовна култура	16	0	10	0	9	0	10	1	45	1	2,22
Музичка култура	35	0	29	0	28	0	28	0	120	0	0
Физичко и здравствено васпитање	67	0	67	1	39	2	48	2	221	5	2,26
Дигитални свет	16	2	16	2	/	/	/	/	32	4	12,50
Укупан број садржаја у сва четири разреда: 1279				Укупан број садржаја који садрже моралне вредности у сва четири разреда: 63				Процент: 4,93%			

Из представљене табеле можемо уочити да је Страни језик предмет који има највеће присуство моралних вредности у својим садржајима (14,35%). Предмети Математика и Музичка култура у својим садржајима не обухватају присуство моралних вредности, док у односу на укупан број препоручених садржаја предмети Српски језик и Физичко и здравствено васпитање имају веома низак проценат присуства моралних вредности. Док Српски језик од укупно 233 препоручена садржаја, у девет има присуство моралних вредности, у садржајима предмета Физичко и здравствено васпитање разлика је још већа где, од препорученог 221 садржаја, само пет има присуство моралних вредности уочљивих у својим називима.

Како бисмо открили које моралне вредности и у којој мери су присутне у препорученим садржајима обавезних наставних предмета, применили смо исти поступак и инструмент који је описан у претходном поглављу, приликом анализе исхода обавезних наставних предмета. Док су све моралне вредности (изузев моралне вредности *мир*) биле присутне у исходима обавезних наставних предмета, приликом анализе присуства моралних вредности у садржајима обавезних наставних предмета долазимо до другачијих резултата, при чему се уз моралну вредност *мир, слобода и добробити за човека*, такође не појављују ни у једном садржају обавезних предмета. Висок степен присуства имају моралне вредности *учиљивости* ($f = 16$), *алиџуизам* ($f = 15$), *солидарности* ($f = 14$) и *ијатриоџизам* ($f = 13$), које су највећим делом присутне у предмету Страни језик.

Планом наставе и учења за први циклус основног образовања као изборни предмети прописани су Верска настава / Грађанско васпитање и Матерњи језик / говор са елементима националне културе. Због специфичности природе предмета Матерњи језик / говор са елементима националне културе, чији су програми писани на чешком, хрватском, македонском, немачком, босанском, влашком, буњевачком, и другим језицима, одлучили смо да се у свом истраживању не бавимо анализом програма овог предмета.

Истраживање присуства моралних вредности код изборних предмета, отпочели смо анализом циљева изборних предмета Грађанско васпитање и Верска настава. Циљ предмета Грађанско васпитање исти је у сва четири разреда јер се његово остваривање постиже етапно, док циљева предмета Верска настава има више и они нису исти за сваки разред, већ су дефинисани за сваку тематску област (сваког разреда) засебно. Стога смо нашу анализу присуства моралних вредности у циљевима изборних предмета посматрали одвојено за Грађанско васпитање / Верску наставу. Анализом присуства моралних вредности у циљевима ова два предмета, дошли смо до резултата да су у циљу предмета Грађанско васпитање присутне моралне вредности *поштовање људских њрава и вера у демократију*, док је, од укупно 85 циљева предмета Верска настава, регистровано присуство моралних

вредности у само 12 циљева. Најприсутније моралне вредности у циљевима наставног предмета Верска настава су *алиџуизам* (41,66%) и *мир* (33,33%), док моралне вредности *йравда*, *йошйовање људских йрава*, *йтолеранција*, *учййивосй*, *солидарносй* и *йошйовање рада* нису присутне. Занимљиво је да се у четвртом разреду предмета Верска настава, јављају два циља у оквиру наставне теме *Значај врлинској живојиа*, која се односе на приступе: *Омо-йућиййи ученицима да уоче шйиа су врлине*; *Указийи ученицима да врлине йредсйављају йрихвайшање Божје воље*. Иако ови приступи могу бити веома значајни за формирање моралних вредности код ученика, нигде се не истиче на које моралне вредности се односе наведени циљеви.

За разлику од циљева који су били формулисани на различите начине код изборних предмета, оба предмета имају више исхода специфичних за сваки разред. Приликом анализе присуства моралних вредности у исходима изборних предмета, најпре смо одредили процентуалне показатеље исхода оба предмета у којима је регистровано присуство моралне вредности у односу на укупан број исхода оба предмета у сва четири разреда. Добијени резултати представљени су Табелом 2.

Табела 2: Однос исхода изборних йредмејиа који имају йрисујиво моралних вредносйи и укуйној броја исхода (N)

Разред:	I разред		II разред		III разред		IV разред		Укупно		
Изборни предмет:	N	f	N	F	N	F	N	F	Σ_N	Σ_f	%
Грађанско васпитање	19	7	22	12	15	10	14	9	70	38	54,28
Верска настава	49	19	53	2	46	13	45	5	193	39	20,21
Укупан број исхода изборних предмета: 263			Укупан број исхода изборних предмета који имају присуство моралних вредности: 77						Процент: 29,28		

Из Табеле 2 можемо уочити да предмет Грађанско васпитање има знатно виши степен присуства моралних вредности у својим исходима (54,28%), док се присуство моралних вредности у исходима изборног предмета Верска настава може представити процентуално резултатом 20,21%. Уочавамо да је број исхода који садрже моралне вредности у оба предмета подударан (38/39), упркос податку да се укупан број исхода готово троструко разликује. Како се један исход може односити на више моралних вредности у својој формулацији, било је потребно фреквенцију присуства сваке моралне вредности у оба предмета и сва четири разреда испитати засебно.

Тиме смо открили да је најприсутнија морална вредност *алтруизам* (са $f = 35$), док морална вредност *поштовање рада* није присутна ни у једном исходу изборног предмета. Сви исходи предмета Грађанско васпитање дефинисани су тако да се у њима лако и јасно може препознати присуство моралних вредности. Исходи који се односе на исту моралну вредност из разреда у разред се понављају јер њихово остваривање тражи време. Док се исходи првог и другог разреда у највећој мери односе на моралне вредности *поштовање људских њрава, одговорности и једнакости*, кроз успостављање одељењских правила и поштовање истих, односа између права и обавеза, међусобне пажње и толеранције унутар одељења, у трећем разреду се овакве вредности проширују на деловање унутар друштва, док се исходи четвртог разреда највећим делом односе на рационалну потрошњу и морална питања односа према природном окружењу. Исходи предмета Верска настава формулисани су за сваку наставну област засебно, раздвојени на когнитивни и афективни аспект. Исходи који се односе на моралне вредности се такође преносе из разреда у разред, јер њихово остваривање тражи дужи временски период.

Приликом анализе односа садржаја који имају присуство моралних вредности и укупног броја садржаја оба изборна наставна предмета у сва четири разреда, уочен је неједнак степен присуства моралних вредности у садржајима изборних наставних предмета Грађанско васпитање и Верска настава. Резултати присуства моралних вредности у наставном предмету Верска настава су били нижи од очекиваних. Узрок томе, може бити постављен критеријум приликом анализе, у ком су анализирани само садржаји код којих је у називу јасно присуство моралних вредности. На основу резултата анализе може се уочити да предмет Грађанско васпитање има изразито виши степен присуства моралних вредности у својим садржајима (46,25%) у односу на предмет Верска настава (5,69%). Процентуалним показатељем броја садржаја који имају присуство моралних вредности у односу на укупан број садржаја оба предмета, дошли смо до резултата да степен присуства моралних вредности у изборним предметима износи 21,67%, што је знатно више од резултата присуства моралних вредности у садржајима обавезних наставних предмета (4,93%). Како један садржај може имати присуство више моралних вредности у својој формулацији, било је потребно да одредимо фреквенцију присуства сваке од моралних вредности у садржајима изборних предмета Грађанско васпитање и Верска настава. Утврђено је да је морална вредност која има највећи степен присуства у садржајима изборних наставних предмета *поштовање људских њрава* ($f = 17$), док моралне вредности *алтруизам* и *једнакости* имају нешто нижи степен присуства ($f = 14$). У садржајима предмета Верска настава морална вредност алтруизам је најприсутнија, док је на основу постављених критеријума за анализу, утврђено да садржаји изборног предмета Верска настава у другом и четвртог разреду, не садрже моралне вредности.

Закључна разматрања

Имајући у виду да истраживања која се ослањају на методу теоријске анализе и спретност и доследност истраживача да на основу што прецизнијих показатеља одреде (препознају и анализирају) јединице анализе (односно њихове језичке формулације), долазимо до закључних разматрања која имају циљ да отварају дилеме у моралном васпитању деце основношколског узраста, полазећи од програмског оквира за дидактичке активности ученика и учитеља.

У глобалним циљевима обавезних и изборних предмета најприсутнија морална вредност је *толеранција*. У циљевима појединачних обавезних наставних предмета, то је *интеркултурализам*, док у исходима највиши степен присуства има *учиљивост*. Предмети Српски као нематерњи језик и Страни језик имају највећи степен присуства моралних вредности у својим циљевима, док је у исходима предмета Свет око нас и Природа и друштво запажен највећи проценат присуства моралних вредности у односу на друге обавезне наставне предмете.

Анализом дословних назива препоручених садржаја у програмима обавезних и изборних предмета открили смо да највећи степен присуства имају моралне вредности учтивост, алтруизам, солидарност и патриотизам, затим да је у садржајима предмета Страни језик највећи степен присуства моралних вредности у односу на друге наставне предмете, док је Математика једини наставни предмет који није имао присуство моралних вредности ни у свом циљу, ни у исходима, ни у садржајима. Наведени резултати, који се ослањају на дословне називе препоручених садржаја, упућују на закључак да у њиховим језичким формулацијама има или нема наведених моралних вредности и, што је још значајније, да се поједине вредности налазе у формулацијама циљева, али не и у исходима и садржајима истог наставног предмета. То отвара две дилеме. Прва дилема су компетенције учитеља да са таквим програмским оквиром ствара дидактичке сценарије којима ће помоћи деци да формирају одређене моралне вредности и процењује колико ће се са таквим програмским оквиром ослањати на уџбенике у реализацији наставе. Друга дилема је за ауторе уџбеника (међу којима има и много учитеља) који се ослањају на програмски оквир и пишу уџбенике – да ли и колико интегришу моралне вредности из циљева, исхода и препоручених садржаја обавезних и изборних наставних предмета. То може да буде и следећи истраживачки изазов – анализа уџбеника и дидактичких приступа учитеља у формирању моралних вредности ученика од првог до четвртог разреда основне школе.

Истраживачки резултат који имплицира веће присуство свих моралних вредности у циљевима, исходима и садржајима изборних предмета (посебно Грађанског васпитања у односу на Верску наставу), на први поглед

делује охрабрујуће. Међутим, са свешћу да је реч о језичким формулацијама, треба бити пажљив у констатацијама да ће се изборним предметима решити васпитни проблеми у школи, односно да ће оријентисаност наставних садржаја обавезних предмета ка образовним и функционалним циљевима и исходима наћи баланс у васпитним циљевима и исходима изборних предмета. То још једном указује на неразумевање дијалектичког јединства процеса васпитања и образовања у настави, односно да се све дидактичке активности, усмерене ка остваривању глобалних и појединачних циљева и исхода свих наставних предмета, не могу замислити без међусобног прожимања свих аспеката у развоју личности ученика (интелектуалног, физичког, емоционалног, етичког, естетског и др.). Знање је систем научно проверених и логички повезаних чињеница и генерализација, али и деловања (поступака, покрета, понашања), емоција и вредности (Радовић, 2021:144) и као такво може бити стечено у настави која је дијалектичко јединство материјалног, формалног и васпитног.

Дилема, коју изазивају наведени резултати истраживања, односи се и на питање да ли је у наставним програмима посвећена довољна пажња моралном аспекту развоја ученичке личности. Тачније, слика моралног ученика је замагљена, није довољно јасно ка чему се тежи, а самим тим и пут доласка до таквог „циља” је неосветљен. Многи аутори сугеришу како је потребно редефинисати и поново успоставити систем моралних вредности које ће савремени човек следити. Тај корак може бити веома значајан и користан за здравље друштва, али сматрамо да пре него што се отпочне са редефинисањем постојећег, треба више педагошких истраживања посветити дубљој анализи постојећег система вредности (нпр. утврдити да ли се морално васпитање у школи своди на преваспитавање у проблематичним ситуацијама, знају ли ученици шта која морална вредност подразумева (ако знају, постоји ли разлика у њиховом разумевању), да ли програми наставе и учења представљају добар основ за рад учитеља на овом пољу или се ради „интуитивно” итд.).

Литература:

- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (2007). Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Мерије, Ф. (2014). Образовање је васпитање: етика и педагогија. Београд: Завод за уџбенике.
- Микановић, В. (2016). *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*. Laktaši: Grafomark.
- Мимица, А. и Богдановић, М. (2007): Социолошки речник. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић, Р. и Радовић, В. (2012): Преференције вредности даровитих ученика. У: Даровитост и моралност (609-626). Вршац: Висока школа струковних студија „Михаило Палов“, Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Станковић, Д. В. (2007): „Нормативна етика – различити приступи и концепције”, Иновације у настави XX (2). Београд: Учитељски факултет.
- Stojanović, A. (2002). *Metoda uveravanja u moralnom vaspitanju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac.
- Stojiljković, S. (2000). *Moralni razvoj i moralno vaspitanje celovite osobe*. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. 32, 43–65. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Тадић, А. (2019). На дистанци од манипулације: еманципаторска компонента васпитног рада наставника. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Теодосић, Р. и Вученов, Н. (ур.) (1967). Педагошки речник 1: А–Н. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Радовић, В. (2021). Дидактика расуђивања 1 – о темељним појмовима и предмету проучавања. Београд: Учитељски факултет.

Узорак:

- Правилник о њлану настїаве и учења за њрви циклус основної образовања и васїиїања и њроїрам настїаве и учења за њрви разред основної образовања и васїиїања. Службени гласник (2017/10);*
- Правилник о изменама и доїуни Правилника о њлану настїаве и учења за њрви циклус основної образовања и васїиїања и њроїраму настїаве и учења за њрви разред основної образовања и васїиїања. Службени гласник (2020/2);*

- Правилник о изменама и дојуни Правилника о плану настаџе и учења за први циклус основној образовања и васпићања и програму настаџе и учења за први разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2018/12);*
- Правилник о програму настаџе и учења за други разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2018/16);*
- Правилник о дојуни правилника о програму настаџе и учења за други разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2021/5);*
- Правилник о измени Правилника о настџавном плану и програму за први и други разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2016/11);*
- Правилник о програму настаџе и учења за трећи разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2019/5);*
- Правилник о измени Правилника о настџавном плану за први, други, трећи и четврти разред основној образовања и васпићања и настџавном програму за трећи разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2016/11);*
- Правилник о програму настаџе и учења за четврти разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2019/11);*
- Правилник о изменама Правилника о настџавном програму за четврти разред основној образовања и васпићања. Службени гласник (2016/11).*

Vera Ž. Radović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Teodora A. Todović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

MORAL VALUES IN NATIONAL CURRICULUM FROM FIRST TO FOURTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

Moral values are an old-new pedagogical question (Đorđević, 2007, 2012, 2014; Stojanović, 2007; Merije, 2014; Tadić, 2019) and a wide field of research, therefore we have actualized and concretized it in the paper through the analysis of moral values in the global goals, and in the operational goals, outcomes and contents of all compulsory and optional subjects from the first to the fourth grade of primary education. The aim of the research was to determine which of the moral values are present in the curriculum and how much they are present and consistent in all the elements of the analysis (global and operational goals, outcomes and contents). The method of theoretical analysis was applied and a special research instrument (checklist) was constructed for the needs of the research. Based on the results of the analysis, we came to the conclusion that not all of the analyzed moral values are present in the goals, outcomes and contents of subjects from first to fourth grade, that there is a difference in the presence of moral values in compulsory subjects in relation to optional subjects, and among compulsory subjects themselves, and that there is no consistency in the presence of values in each of the elements that were analyzed. In that respect, certain values are found in the formulations of goals, but not in the outcomes and contents of the same subject. The obtained results open dilemmas regarding the moral education of primary school children, starting from the curricular framework for didactic activities of students and teachers.

Key words: *moral values, moral education, national curriculum.*

Марија П. Којовић Трапарих¹
Основна школа „Косџа Вујић”, Београд, Србија

Сања Р. Благданић
Универзитет у Београду, Училишњски факултет, Београд, Србија

ЗНАЊА И ЗАБЛУДЕ УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА О ПЛУТАЊУ И ТОЊЕЊУ ТЕЛА И НАЧИНИ ЊИХОВОГ ПРЕВАЗИЛАЖЕЊА

Апстракт: Ученици у школу долазе са одређеним разумевањем света око себе, формираним и учвршћеним кроз свакодневно искуство. Погрешно или непотпуно тумачење појава из свакодневног живота често води ка формирању заблуда ученика о одређеним научним феноменима. Феномен плутања и тоњења тела се у низу истраживања показао као нарочито погодан за развој заблуда код ученика различитих узраста, као и код одраслих. Циљ спроведеног истраживања био је да се идентификују заблуде ученика четвртог разреда о појави плутања и тоњења тела, као и могућност кориговања тих заблуда под утицајем практичних истраживачких активности (извођење огледа уз вођену дискусију). За остваривање овог циља примењене су технике тестирања и интервјуисања (које је пратило реализацију огледа). Потврђене су ученичке заблуде о феномену плутања и тоњења тела које су препознате у ранијим истраживањима – велики/тешки предмети тону, предмети са рупом тону, равни предмети плутају, оштра ивица предмета чини да он тоне. Након суочавања са својим заблудама кроз извођење огледа, половина ученика приликом поновног класификовања показује побољшано постигнуће. Приликом објашњења, готово сви ученици смањују број критеријума класификовања, те показују тежњу да пронађу универзално објашњење (најчешће наводе врсту материјала) које ће важити за сваки појединачни случај. Ови налази указују на значај примене истраживачких активности у проучавању природних феномена на часовима природе и друштва.

Кључне речи: *заблуде ученика, илустрације и тоњење тела, настава у природи и друштва.*

¹ mkojovic@gmail.com

Увод

Деца, као и одрасли, тумаче појаве које их интригирају и збуњују у свету око себе, те о њима формирају личне претпоставке и идеје. Знања ученика са којима долазе у школу резултат су њихове целокупне интеракције са околином, анализе искуства, постојећих знања, од којих се многа косе са научним чињеницама. Велики број истраживања указује на постојање заблуда о природним појавама код деце (и одраслих), чак и када су они већ имали прилику да о њима уче у школи (Allen, 2010; Антић, 2007).

Заблуде су присутне у различитим доменима људског деловања и представљају „спонтана, свакодневна објашњења различитих појава и процеса која нису у складу са актуелним научним сазнањима, а која су дубоко укореењена и често веома отпорна на школско учење” (Радовановић, 2017: 37). Механизам настанка заблуда објашњаван је на различите начине, а у тесној је вези са процесом формирања појмова. Теорије конструктивизма у психологији тумаче учење као активно стварање менталних модела или „конструкција” у сусрету са новим искуствима, а на основима постојећих искустава и знања. Да би нова чињеница имала смисла, потребно је да се добро уклапа у већ постојећи модел мишљења (Allen, 2010; Martin, et al, 2009: 47). Овај приступ противи се виђењу учења као прости трансмисије знања са наставника на ученика, где је кључна улога памћење добијених чињеница. Напротив, дечја лична објашњења јављају се далеко пре вођеног учења у школи, а када се садржај ових искуствено формираних појмова не подударе са научним објашњењима, настају заблуде (Allen, 2010; Петровић, 2006).

Заблуде се међусобно разликују према начину и типу настанка. Неке од њих настају и учвршћују се кроз искуство, као последица разлика између научног појма и спонтаног појма формираног кроз искуство. Такав је случај са, на пример, заблудама о силама, где деца још у предшколском периоду кроз игру погрешно закључују да на тело које мирује не делује ни једна сила. Са друге стране, неке заблуде настају услед мањка искуства, када ученици пре школе нису имали прилику да испитају одређени концепт у свакодневном животу, као што може бити случај са, на пример, знањима о ланцу исхране (Антић, 2007; Allen, 2010). Заблуде се јављају и код најуспешнијих ученика, као последица суштинског неразумевања концепата и извођења правила на основу досадашњег искуства и често остају неопажене од стране наставника, као и самог ученика. Када се више заблуда ослања једну на другу, оне се међусобно повезују и формирају мреже заблуда, што ојачава појединачне заблуде, али и ствара систем знања заснован на ненаучним концептима (Allen, 2010; Благоданић и Банђур, 2018).

Досадашња истраживања показала су да традиционалан приступ превазилажењу заблуда у настави кроз директно поучавање није ефикасан. Далеко већи успех показује директно суочавање ученика са заблудама

кроз пажљиво испланиране истраживачке активности које се ослањају на постојећа знања и уверења ученика (Радовановић, 2017; Marušić Jablanović i Blagdanić, 2019; Sarioglan & Gedik, 2020; Allen, 2010).

Ипак, примена истраживачких активности у настави природних наука, посебно експеримента, не гарантује нужно успех. Дешава се да је искуствено знање ученика толико јако да током посматрања експеримента он запажа само оне елементе који потврђују већ постојеће (нетачне) концепте. Практична активност, дакле, сама по себи није довољна, а ученик се не може доживљавати као рационални емпиричар који садржаје тумачи на онај начин на који се они презентују на часу (Pine et al., 2001).

Управо супротно, почетак превазилажења сваке заблуде налази се у њеном освешћивању код ученика, где једном освешћени и вербализовани (погрешни) искуствени концепти постају полазна тачка на часу обраде. Како нове информације са којима се ученик сусреће постају значајне и релевантне за њега, примена истраживачких активности у препознавању и суочавању са заблудама постаје успешнија. Неочекивани исход огледа или експеримента изненадиће ученике и директно их суочити са сопственим заблудама, што ће их мотивисати да одбаце нетачна уверења и наставе даље истраживање саме појаве. Поред тога, стављајући активност у реални контекст, ученици увиђају смисао онога што уче (Unal, 2008; Allen, 2010).

Постоји низ активности које наставник може применити како би подстакао овај процес (разговор, проблемске ситуације у форми стрипа и сл). Овде нарочито издвајамо предвиди-посматрај-објасни (prediction-observation-explanation) метод – извођење експеримената тако да: а) ученици прво претпоставе шта ће се десити уколико се у одређеним условима спроведе неки поступак; б) посматрају шта се заправо дешава, и на крају в) објасне шта се догодило (Yin et al., 2008). Овај модел примењив је на сваку експерименталну активност, при чему ученици имају прилику да тестирају своја претходна уверења, али и долазе у сусрет са искуствима која се противе њиховим постојећим знањима. Незадовољни својим постојећим концептима, имају потребу да промене постојеће когнитивне структуре, чиме започиње процес концептуалне промене (Unal, 2008).

Заблуде о плутању и тоњењу тела у настави природи и друштва

Због мултидисциплинарне природе предмета, научне сложености садржаја, узраста ученика, али и њиховог великог искуственог знања које често није (у потпуности) тачно, заблуде су нарочито присутне у предметима Свет око нас и Природа и друштво. Истраживања показују да деца широм света имају широк распон заблуда различитог типа о природним појавама, а неке од типичних заблуда које се односе на садржаје у настави природи и друштва су: живо је оно што се креће и расте (нпр. облак је жив); семе није живо;

стрелице у ланцу исхране показују ко кога једе; вода не испарава током облачних дана; прашкасти материјали су у течном стању; водена пара није вода (Allen, 2010; Dabell, 2010; Благданић и сар, 2019; Свјетићанин и сар, 2010).

Међу садржајима предмета природе и друштво као посебно сложени и подложни заблудама, а истовремено врло искуствено познати, јављају се садржаји о плутању и тоњењу тела. Истраживање овог типа заблуда започели су још Пијаже и Инхалдер (Inhelder & Piaget, 1958), који су кроз низ интервјуа и задатака класификације са ученицима различитог узраста установили повезаност разумевања ове појаве са развојом апстрактног мишљења и нивоом когнитивног развоја ученика. Од тада је у бројним истраживањима широм света потврђено да ученици различитог узраста, па и одрасли, имају тешкоће са разумевањем овог феномена, што не чуди, имајући у виду да је у питању научно сложен концепт, који подразумева концептуално разумевање бројних физичких појава као што су сила потиска, гравитација, притисак течности, густина течности (Yin et al, 2008; Радовановић, 2017; Unal, 2008; Harrell & Subramaniam, 2014; Благданић и сар, 2019).

Код нас се овај феномен изучава више пута током школовања на различите начине и на различитом нивоу апстрактности. Према наставном програму за Природу и друштво из 2010. године, садржаји о плутању и тоњењу обрађивали су се у првом циклусу образовања у трећем разреду кроз садржинске јединице „Разлике и сличности воде и других течности (провидност, густина, вода и течности као растварачи)“ и „Понашање тела (материјала) у води и различитим течностима (плива – тоне, раствара се – не раствара се; зависност брзине растварања од: уситњености материјала, температуре и мешања)“ (Службени гласник, 7/2010). У новим програмима наставе и учења изучавање плутања и тоњења различитих материјала више не постоји као засебна садржинска јединица, док се густина и даље изучава кроз испитивање сличности и разлика међу течностима у трећем разреду (Службени гласник, 5/2019). Када је реч о методичком приступу, оба програма не дају конкретне смернице о редоследу увођења појмова, али се оставља простор за међусобно повезивање садржаја о плутању и тоњењу тела са густином и растворљивошћу.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања је идентификовање заблуда ученика четвртог разреда о појави плутања и тоњења тела, као и могућности њихове измене под утицајем практичних истраживачких активности. Ово истраживање има обележје студије случаја, као и експеримента са једном групом, уз коришћење техника тестирања и интервјуа, како би се прецизно утврдила знања и заблуде ученика о овој појави и одредио успех у суочавању са заблудама након практичних истраживачких активности.

Из овако формулисаног циља истраживања произашли су следећи задаци: 1) идентификовати заблуде које ученици имају о плутању и тоњењу тела и 2) испитати да ли и на који начин ученици мењају сопствене заблуде када се суоче са њиховом нетачношћу кроз практичну активност (извођење огледа).

Узорак истраживања чинило је одељење четвртог разреда основне школе „Коста Вујић” у Београду. У питању је одељење са 14 ученика. Сви ученици учили су о плутању и тоњењу тела за време онлајн наставе у другом полугодишту школске 2019/20. године.

Истраживање је реализовано у четири корака, са сваким учеником понаособ.

1) Прва класификација. Пред учеником се налази низ предмета (метална кашика за шпaгeтe, метална жица, равна стаклена плочица, стаклени кликер, гумица за брисање, дрвена чачкалица, графитна оловка, дрвена пробушена дашчица, мали комад пластике, пластични маркер). Задатак ученика је да класификује предмете у две групе – ону у којој сматра да су предмети који плутају и ону у којој су предмети који тону у води. Након класификовања, ученик објашњава на основу чега је распоредио предмете на одређени начин.

2) Модификовани дијагностички тест о заблудама о плутању и тоњењу тела Јин и сарадника, изведен је кроз практичне истраживачке задатке који су ослоњени на седам типичних заблуда ученика: велики и тешки предмети тону, а мали и лаки плутају; шупљи предмети тону; равни предмети плутају; оштра ивица предмета чини да он потоне; предмет у вертикалном положају тоне, а у хоризонталном плута; велика количина воде чини да предмет плута; лепљива течност чини да предмет плута (Yin et al., 2008). Појединачни задаци (огледи) били су конципирани на следећи начин:

- Задатак/Оглед 1: Једна дашчица плута. Да ли плута квадар састављен од 16 таквих дашчица?
- Задатак/Оглед 2: Плочица од стиропора плута. Да ли ће плутати када је пробушимо?
- Задатак/Оглед 3: Дрвена коцкица облика тростране призме плута у води када се окрене врхом ка горе. Шта ће се десити када се окрене врхом ка доле?
- Задатак/Оглед 4: Када пластелин убацимо вертикално у односу на површину воде, он тоне. Шта ће се десити ако га убацимо у хоризонталном положају?
- Задатак/Оглед 5: Куглица од пластелина тоне у води. Да ли ће тонути иста количина пластелина када је утањимо и издужимо?
- Задатак/Оглед 6: Мали метални ексер тоне у посуди испуњеној водом. Шта ће се десити ако ставимо ексер у већу количину воде?

- Задатак/Оглед 7: Ученик посматра снимак на коме се види да одређени предмет лебди у води. Ученик види да уље плута на води. Треба да претпостави шта ће се десити када се предмет убаца у уље
- Задатак ученика је да за сваки појединачни предмет предвиди како ће се понашати у води, а затим провери тачност своје претпоставке потапањем предмета у воду.

3) Коригована класификација – ученици су имали прилику да исправе првобитну класификацију, при чему су објашњавали принцип на основу ког су, евентуално, другачије распоредили предмете. Након тога потапањем предмета у воду проверавали су тачност нове класификације.

4) Коначно објашњење – ученици су на крају истраживачког процеса формулисали своје коначно објашњење феномена плутања и тоњења тела.

Резултати и дискусија

Знања и заблуде о илуштању и тоњењу тела

Начин на који су ученици груписали предмете при првој класификацији (Табела 1) указује на то да им је концепт плутања и тоњења нејасан, те да је присутан велики број заблуда.

Табела 1. Број тачних одговора у разврставању предмета на основу својства илуштања и тоњења у води при првој класификацији

	Предмети										
	стаклена дашчица	кликер	кашика за шпагете	жичица	гумица	оклагџа	оловка	чачкалица	дашчица са рупом	фломастер	пластични чеп
Број тачних одговора	10	13	14	7	9	6	12	12	8	13	14

Анализа интервјуа показала је да више од половине ученика није имало јединствен принцип приликом прве класификације, већ су се служили низом различитих објашњења која су истовремено примењивали, чак и када су она међусобно контрадикторна (на пример, ученик распоређује одређене предмете на основу масе, друге на основу материјала, треће на основу облика, при чему не примећује да један фактор противречи другом). Процес класификације је најчешће имао следећи ток: ученик полази од једног принципа (маса предмета), у једном тренутку на основу искуства схвата да одређени предмет не може да се распореди на основу тог критеријума (зна

да кликер који има малу масу тоне) и за њега одређује нови принцип класификације (кликер тоне јер је направљен од стакла). Проблем настаје када се два принципа подједнако могу применити на један предмет. Тако је један ученик имао недоумицу приликом распоређивања оклагације, где се стално премишљао између два критеријума: „требало би да је тешко, а требало би да дрво плута”. Шест ученика који су успешно распоредили већину предмета од почетка су имали јединствен принцип класификације, материјал од кога је предмет сачињен.

Најчешћи критеријуми којима су се ученици водили приликом прве класификације били су тежина предмета ($f = 11$) и материјал од кога је предмет направљен ($f = 10$). Ученици су се у великој мери ослањали и на досадашње искуство, било тако што су већ видели како се одређени предмет понаша у води (на пример приликом прања судова видели су како се метална кашика за шпагете понаша у води, у игри су потапали оловке у воду) или правећи аналогију са сличним предметима за које знају како се понашају у води (на пример стаклена плоча ће тонути јер су стаклене боце на дну). Поред ових, најчешћих, ученици су као разлог распоређивања предмета у одређену групу наводили и облик (предмет је дугуљаст, спљоштен, округло), „чињеницу” да шупљи предмети тону, положај предмета при убацивању у воду и својство материјала да упија воду („Стаклена дашчица ће плутати јер је равна, а кликер ће тонути јер је округло”; „Фломастер плута јер је истог облика као штап за пливање. Исто тако и оловка”; „Пробушена дашчица ће тонути јер ће вода ући у њу”; „Када бисмо је држали усправно, жичица би тонула, а ако не, онда би плутала. Исто као чачкалица”). Већ у овој фази истраживања било је могуће уочити неке од већ наведених типичних заблуда о плутању и тоњењу, већ препознатих у многим истраживањима у различитим државама (Yin et al, 2008; Unal, 2008; Harrell & Subramaniam, 2014).

Анализа објашњења које су дали ученици открива богато несистематизовано искуствено знање о мноштву физичких појава које су истовремено и извор многих заблуда о плутању и тоњењу тела. Ученици су анализом понашања тела у различитим ситуацијама уочили одређене правилности, које су затим примењивали и у објашњењу плутања и тоњења тела, несвесни њиховог мањка универзалности. На пример, ученица је, сетивши се да лименке плутају, уопштила ово правило на све металне предмете, и закључила да ће и метална жица плутати. Други ученик је мислио да равни предмети плутају, сетивши се брода за кога мисли да га равне стране потопљеног дела одржавају на површини. Плутање танких предмета ученици објашњавали тиме да предмет „држи равнотежу“ и „балансира“ на води.

Колико су јаке заблуде утемељене на искуству ученика најбоље се види у тренуцима када се оне испољавају у измењеним сећањима, сећањима на

ситуације које се нису могле десити. Један ученик је при првој класификацији мислио да ће оловка потонути јер их је видео да тону у води. Једна ученица је приликом друге класификације била сигурна да ће пробушена дрвена дашчица тонути, јер је мислила да је у току огледа видела да таква дашчица од стиropора тоне, иако је заправо видела супротно и тада била знатно изненађена резултатом. Ови одговори говоре нам како да усмеравамо пажњу ученика док испитују свет око себе и у којој мери заблуде обликују њихов доживљај света.

Тест за утврђивање заблуда о плутању и тоњењу тела изведен кроз практичне активности (Yin et al., 2008) омогућио је потврђивање учесталости типичних заблуда код ученика (Табела 2).

Табела 2. Резултати ученика на дијагностичком тесту заблуда о плутању и тоњењу тела

	Број тачних одговора
Задатак/Оглед 1.	9
Задатак/Оглед 2.	7
Задатак/Оглед 3.	13
Задатак/Оглед 4.	11
Задатак/Оглед 5.	11
Задатак/Оглед 6.	13
Задатак/Оглед 7.	6

Ученици су најизраженије заблуде показали у последњем задатку (Оглед 7), где је већина тестираних ученика сматрала да ће предмет који лебди у води плутати на уљу. Ово су објашњавали тиме да је уље „густо, па својом густином одржава предмет на површини“. Са друге стране, ни ученици који су тачно одговорили нису препознали густину као узрок, већ су ово објашњавали тиме да је уље „лако“, да је предмет попут воде, а пошто је уље „лакше од воде онда ће предмет у њему тонути“, или су просто логички закључили да ако предмет лебди у води, мора тонути кроз уље како би некако доспео до воде. Овде је јасно да је код ученика и даље присутно интуитивно схватање густине течности (поистовећивање са вискозношћу и масом), као и заблуде да је уље гушће од воде и да „предмети плутају у лепљивим течностима“, те да изостаје познавање везе између густине и појаве плутања и тоњења, која документују и друга истраживања (Yin et al., 2008; Çepni et al, 2010; Ünal & Coştu, 2005).

Још једна честа заблуда била је да пробушен предмет тоне (Оглед 2). Иза ове заблуде крију се следећа објашњења: 1) када се направи рупа у дашчици, вода пролази кроз њу и одгурује предмет ка дну; 2) када се направи рупа, вода натапа материјал, због чега он постаје тежи и тоне.

Може се закључити да је и заблуда да велики/тешки предмети тону (Оглед 1) често заступљена у овој групи ученика. Одговори ученика који су тачно предвидели да ће квадар плутати могу се поделити у две групе: неки су сматрали да материјал одређује да ли предмет плута, а други су се водили идејом да ако је предмет састављен од предмета који плутају, онда ће и он плутати.

Најређе су присутне заблуде да равни предмети плутају, вертикално постављени предмети тону и да количина течности у коју је предмет уроњен утиче на плутање и тоњење тела. Ученици су углавном давали тачне претпоставке у овим огледима, и то ослањајући се на материјал од којег је предмет направљен и да фактори који се мењају (положај, облик, запремина течности у којој се тело налази) нису релевантни за појаву плутања и тоњења. Као пример ове групе заблуда, наводимо резултате Огледа 3. Иако је већина ученика успела да тачно одреди положај тростране призме у води, објашњења која су дали откривају нове заблуде. Заблуда да оштри предмети тону јавила се само код једног ученика, који је мислио да ће призма тонути јер је врх вуче ка доле. Четири ученика плутање призме нетачно су објаснили њеним обликом, уз следећа објашњења: 1) једнаке стране призме омогућавају да се њена „тежина распореди”, па призма одржава равнотежу на површини воде; 2) шира страна призме, која је била окренута ка дну у првом огледу, онемогућиће тоњење, па ће призма тонути врхом ка доле све док вода не дође до ове површине.

Ушницја истраживачких активностии на (не)превазилажење заблуда о плућању и тоњењу шела

Након прве класификације и реализованих огледа, ученици су имали прилику да исправе своје претпоставке о предметима који плутају и тону. Предмети који су коришћени у првој класификацији нису се понављали у огледима, тако да је било потребно да ученици пренесу знање стечено кроз огледе и да се суоче са својим заблудама у поновљеном задатку класификације. Резултати приказани у Табели 3 показују да су ученици били нешто успешнији у другој класификацији него у првој (129, наспрам 118 тачних одговора). Исто је приметно и када се анализирају индивидуална постигнућа ученика.

Ученици су смањили почетни, већи број критеријума класификовања (од 3 до 5) на један или два у другој класификацији (прва класификација: $\max = 5$, $Md = 3$, $Mo = 3$; друга класификација: $\max = 3$, $Md = 2$, $Mo = 1$).

Табела 3. Фреквенција тачних одговора у разврставању предмета на основу својства плутања и тоњења у води – ујоредни приказ прве и друге класификације

Предмет	стаклена дашчица		кликер	кашика за спагете		жичица	гумица	оклагија	оловка	чачкалица	дашчица са рупом		фломастер	пластични чеп
	У1	У2		У3	У4						У11	У12		
Класификација 1	10	13	14	7	9	6	12	12	8	13	14			
Класификација 2	10	13	14	9	9	8	13	13	13	13	13	14		
Ученик	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9	У10	У11	У12	У13	У14
Класификација 1	6	7	10	10	11	9	7	5	8	8	11	8	11	7
Класификација 2	8 ↑	9 ↑	10 =	10 =	11 =	10 ↑	8 ↑	8 ↑	8 =	8 =	11 =	9 ↑	11 =	8 ↑

У – ученик

Анализа одговора ученика приликом друге класификације показује да су се ученици који су успешно класификовали предмете ослањали на материјал као главни фактор плутања и тоњења тела, те су овај принцип задржали и при другој класификацији, а грешке које су правили настајале су из непознавања како се одређени материјал понаша у води (дрво и гума). Ученици који су други пут успешније класификовали предмете превазишли су заблуде да на плутање и тоњење утичу рупа, облик, положај, као и да је дрво материјал који тоне. (При распоређивању дрвене дашчице са рупом ученик закључује: „Стиропор са рупом не тоне, онда и ово плута“; након огледа ученица закључује да оловка ипак неће тонути, те да то не зависи од положаја оловке; након што се сетила да је дрвена дашчица у огледима плутала, ученица премешта дрвену оловку у предмете који плутају.) Са друге стране, већина ученика је и у другој класификацији највише грешила у одређивању плутања и тоњења оклагије и металне жице, што показује да се као нарочито отпорна на промену показала заблуда да велики/тешки предмети тону, а лаки плутају.

У целини гледано, ученици су у другој класификацији знатно мање помињали тежину и величину као узрок плутања и тоњења ($f=6$), док је већина ученика ($f=9$) као главни принцип класификације издвојила материјал од ког је предмет сачињен. Ученици, ипак, нису умели да објасне шта је то што одређен материјал чини да плута или тоне, већ су ову појаву доживели као унутрашње својство материјала, нешто што је „у самом материјалу“ или зависи од „грађе“ материјала. У завршним фазама истраживања (Коригована класификација и Формулисање коначног објашњења феномена плутања и тоњења тела) приметна је тежња ученика за проналажењем једног принципа,

примењивог на све случајеве. У том смислу, доминира издвајање врсте материјала као фактора који пресудно утиче на плутање/тоњење, а смањује се број одговора који се вежу за свакодневне и ирелевантне факторе који су доминирали у првој класификацији (ранија искуства, рупа у предмету, велики/тешки предмети тону, облик предмета и сл.). Примера ради, ученици закључују: „Ја бих одређивао по материјалу, облику, тежини, по свему. Али зависи само од материјала. Не знам зашто.“, „Од материјала зависи да ли ће да тоне. То је нешто у самом материјалу.“ Ипак, да су (неки) ученици и даље несигурни у своја новонастала објашњења и концепте видело се приликом тестирања класификације потапањем предмета у воду, када се дешавало да ученици буду збуњени оним што виде чак и када су тачно распоредили предмете (Иако је ставила оклагију у групу предмета који плутају, пре потапања у воду ученица је несигурна да ли ће да потоне јер „је велика и тешка“).

Може се рећи да су ученици успешно превазишли поједине заблуде, док су се задржале заблуде да велики/тешки предмети тону и да равни предмети плутају. Задржани кључни алтернативни концепти потврђују да није довољно да ученици само изведу оглед, већ је потребно и да освесте постојеће концепте, примете противречности, те са другима у одељењу размене своје идеје и мишљења, уз систематично вођење и поступност у истраживању проблема. Примере који захтевају разматрање више фактора који утичу на плутање/тоњење тела, као што је брод или пластична флаша, боље је искључити у почетном увођењу појма, па им се вратити када ученици добро савладају појам густине.

На крају, треба поменути да је једна ученица потпуно самостално успела да изведе закључак да плутање и тоњење тела зависе од односа густина. Посматрајући оклагију како и поред велике масе плута у води, збуњено је наглас размишљала: „Аха, сад схватам, како вода... има ту неку... густину... и онда гура ове тешке ствари...“ Када јој је постављено питање шта је гушће, вода или дрво, закључује да је гушћа вода, а након тога је исти принцип успешно пренела и на метал, закључивши да је метал гушћи од воде.

Закључак

Испитивање света око себе започиње знатно пре поласка детета у школу и наставља се током читавог живота. Људи спонтано постављају питања и под утицајем искуства, постојећих знања и уверења формирају своја лична објашњења која се неретко косе са научним чињеницама, тешко се превазилазе и утичу на даље учење, те се морају узети у обзир у процесу планирања наставе. Појава плутања и тоњења тела, као сложена али искусно доступна ученицима, нарочито је подложна заблудима.

Ово истраживање је потврдило постојање типичних заблуда о плутању и тоњењу код ученика четвртог разреда, препознатих у бројним истраживањима широм света, као што су да велики/тешки предмети тону, док

мали/лаки плутају, предмети са рупом тону, лепљиве течности утичу на плутање тела, равни предмети плутају и оштра ивица предмета чини да он тоне (Unal, 2008).

Приметно је да при тумачењу плутања и тоњења тела ученици у обзир узимају много различитих фактора не препознајући када су они међусобно противречни. Богато искуствено знање о физичким појавама неоправдано се генерализује на нове случајеве, чиме се отежава долажење до научног објашњења. Са друге стране, могућност ученика да узму у обзир различите факторе и успешно их вербализују, успех у општавању правила на основу добијених чињеница и њихова доследна примена, указују на то да је у питању феномен који је могуће обрађивати са овом узрасном групом.

Истраживање потврђује да сусретање са својим заблудама кроз практичну активност у настави може да има позитиван итицај на њихово превазилажење. Након извођења огледа структурисаних око појединачних заблуда према предвиди-посматрај-објасни моделу, ученици су почели да увиђају нелогичности неких својих заблуда, те почели да траже једно универзално објашњење које ће важити за сваки појединачни случај.

Резултати истраживања јасно указују на значај препознавања заблуда везаних за плутање и тоњење и организовања прилике за учење у којој ће се ученицима омогућити да кроз практични истраживачки рад преиспитају постојеће концепте и суоче се са заблудама. Само је тако могуће подстаћи настанак концептуалних промена, осигурати усвајање научних концепата и спречити даље учвршћивање заблуда.

Литература:

- Allen, M. (2010). *Misconceptions in Primary Science*. London: McGraw-hill education (UK).
- Антић, С. (2007). Заблуде у знању које остају упркос школском учењу. *Зборник Инститиуиџа за њедајошка исџираживања*, 39(1), 46–68.
- Благданић, С. и Банђур, В. (2018). *Метјодика насџаве ѓприроде и друшџива*. Београд: БИГЗ школство.
- Благданић, С, Радовановић, И. и Бошњак-Степановић, М. (2019). Предубеђења ученика о природним феноменима на почетку основног образовања – оков и/или могућност. *Иновације у насџави*. 32(1), 16–29.
- Џерни, S., Şahin, Ç., & Ipek, H. (2010). Teaching floating and sinking concepts with different methods and techniques based on the 5E instructional model. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 11(2), 1–39.

- Cvjetičanin, S., Segedinac, M. i Halaši, T. (2010). Značaj primene metode eksperimenta u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 173–190.
- Dabell, J. (2010). *Games, ideas and activities for Primary Science*. London: Pearson.
- Harrell, P. E., & Subramaniam, K. (2014). Teachers need to be smarter than a 5th grader: what pre-service teachers know about density. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 18(6). Retrieved November 12, 2022. from <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/13844>.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 22). Psychology Press.
- Martin, R. E., Sexton, C. M., Franklin, T. J., Gerlovich, J. A., & McElroy, D. (2009). *Teaching science for all children: inquiry methods for constructing understanding*. New York: Pearson;
- Marušić Jablanović, M. & Blagdanić, S. (2019). *Kada naučno postane naučeno: prirodno-naučno opismenjavanje u teoriji, istraživanjima i nastavnoj praksi*. Beograd : Učiteljski fakultet : Institut za pedagoška istraživanja.
- Петровић, В. (2006). *Развој научних појмова у настави познавања природе: сферична земља, смена дана и ноћи на земљи, магнејизам, електрицитет, кретање, ојитор ваздуха*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
- Pine, K., Messer, D., & St. John, K. (2001). Children's misconceptions in primary science: A survey of teachers' views. *Research in Science & Technological Education*, 19(1), 79–96.
- Радовановић, Ј. (2017). *Промене ученичких алтернативних концепција у учењу физике: Ефекти традиционалне наставе и метода активне учења* (докторска дисертација). Нови Сад: Природно-математички факултет Универзитета у Новом Саду.
- Sarioglan, A. B., & Gedik, I. (2020). Investigated effects of guided inquiry-based learning approach on students' conceptual change and durability. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(4), 674–685.
- Unal, S. (2008). Changing students' misconceptions of floating and sinking using hands-on activities. *Journal of Baltic Science Education*, 7(3), 134–146.
- Ћunal, S., & Coştu, B. (2005). Problematic issue for students: Does it sink or float?. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, (6/1), 1–16.
- Yin et al. (2008). Diagnosing and Dealing with Student Misconceptions: Floating and Sinking. *Science scope*, 31(8), 34–39.

Правилници о програмима наставе и учења:

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. (2010). Службени гласник РС, бр. 7.

Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања. (2019). Службени гласник РС, бр. 5.

Marija P. Kojović-Traparić
Elementary School “Kosta Vujić”, Belgrade, Serbia

Sanja R. Blagdanić
University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

FOURTH-GRADE PRIMARY STUDENTS’ KNOWLEDGE AND MISCONCEPTIONS ABOUT THE PHENOMENA OF FLOATING AND SINKING

Abstract

Children start school with a certain, already existing, understanding of the surrounding world, formed and strengthened through everyday experience. Incorrect or incomplete explication of everyday phenomena often leads to the formation of students’ misconceptions about certain scientific phenomena. In previous research, the phenomenon of sinking and floating was often proved suitable for the development of various misconceptions among children of all ages, as well as in adults. The aim of this research was to identify common misconceptions about floating and sinking among fourth-grade students, as well as the possibility of correcting them through hands-on activities (experiments accompanied by guided discussion). In this respect, tests and task-based interviews following a series of hands-on experiments were applied. Previously established misconceptions were confirmed, such as that big/heavy objects sink, objects with holes sink, flat objects float, and objects with sharp edges sink. After facing their misconceptions in the process of conducting various experiments, students start recognizing the contradictory nature of their own beliefs and proceed to find one universal explanation of the phenomenon, which can be applied to each individual case. These results thus indicate the importance of the implementation of hands-on activities in teaching science phenomena in Science and Social Studies.

Key words: *misconceptions, floating and sinking, primary science.*

II

НОВЕ ПРОГРАМСКЕ КОНЦЕПЦИЈЕ
У ОБРАЗОВАЊУ

NEW PROGRAMME CONCEPTS
IN EDUCATION

Драгана Б. Вукићевић¹

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд, Србија

Наташа Б. Станковић Шошо

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд, Србија

ИНТЕРМЕДИЈАЛНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Полазећи од нараторолошки широко заснованих проучавања медијски различито реализованих наратива, у раду смо покушали да повежемо тумачења књижевног, ликовног и позоришног наратива и да истовремено укажемо на методички потенцијал савремених форми повезивања у оквирима популарних комуникационих мрежа (јутјуб, инстаграм, фејсбук). Неки од облика којима ће бити посвећени посебни одељци рада су: књижевна географија, „инстаграм антологије“, књижевна шетња градом, реч и слика (значај и значења екфразе), позоришни и књижевни наратив, ликовна и позоришна критика. У студији се прате процеси (хомогенизације, али и спецификације) који се дешавају унутар сложеног поља анализе, ширећи се са књижевног текста према: стрипу, слици, позоришној представи, филму, радио драми или другим интерактивним форматима. Посебно се анализирају новине у наставном програму на студијама књижевности инспирисане проучавањима актуелног феномена „трансфикционалности“ и „интерфикционалности“. Циљ истраживања је уочавање специфичности књижевне поетике интермедиијалних форми и упознавање студената са њиховим разноврсним медијским репрезентацијама, наративизацијама и адаптацијама.

Кључне речи: *интермедиијалност у настави књижевности, методика наставе књижевности, интерактивни формати (стрип, слика, позоришна представа, филм, радио драма).*

Интермедиијалност, кованица настала по узору на реч интертекстуалност, и употребљена први пут 1983. у студији немачког научника Оге Ханзен Лева, у 21. веку, од лексеме с врло конкретизованим значењем², постала

1 prof.vukicevic.dragana@gmail.com

2 У студији *Интермедиијалност и интертекстуалност* (1983) Оге Ханзен Лева (Aage A. Hansen-Löve) појмом интермедиијалност означена је везе између књижевности и визуелних уметности у руском симболизму.

је лексема са много ширим семантичким спектром (Wolf, 2008: 252)³. Појмом *интермедјални заокреп* (*intermedial turn*) означена су крупна померања унутар западноевропске културе настала популаризацијом, како нових облика акционих уметности (попут хепенинга или инсталација), тако и нових научних дисциплина фокусираних на њихово проучавање. О раширености појаве сведочи институционализација интердисциплинарних и интермедјалних истраживања па се појам додатно одомаћио увођењем нових програма на високим школама и факултетима.⁴ *Центар за интермедјалност* у Грацу привукао је нашу пажњу због таксативно прецизираних компетенција које полазници курса стичу, а које се у великој мери варирају и на осталим, слично осмишљеним курсевима. На сајту центра прецизирани су циљеви интермедјалних истраживања: боље разумевање медија и њихових интеракцијских веза (музике, перформанса, визуелне уметности, дигиталних медија), стицање „медијске писмености“, савремених знања из теорија интермедјалности примењивих у пракси (кроз истраживање, креативни рад или кроз развијање вештина које ће бити корисне у различитим академским и професионалним окружењима, укључујући креативне и наставничке професије).⁵

Садржај који смо навели обједињује циљеве сличних типова истраживања који се могу реконструисати летимичним прегледом интермедјалних садржаја и на другим факултетима. У нашем фокусу су интермедјални садржаји заступљени на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

3 У савременој наратологији интертекстуалност је искључиво везана за текстуалне релације док је интермедјалност ширег значења и подразумева „хетеромедијалне релације између семиотичких комплекса или између различитих делова семиотичког комплекса“ – Волф (Wolf 2008: 252). У синонимном значењу се користи појам „*interart relation*“ са семантичком нијансом – фокусом на уметничка дела, артефакте. У српској науци о књижевности појам интеруметност се није одомаћио за разлику од појма интермедјалност и интертекстуалност.

4 У оквирима савремене наратологије интермедјална проучавања су учинила флексибилнијим границе између различитих наратива и омогућила брже повезивање разнородних културних садржаја који припадају различитим семиотичким системима било да је то језик, ликовни или музички знак, или њихове комбинација (Wolf 2008: 253). Један тип истраживања, попут наратолошких, оријентисао се на семантику медија, а други на њихов технички аспект (техничке могућности преношења речи, слике, покрета, звука, поступке виртуализације и дигитализације).

5 У опису предмета „Интермедјалност: теорија и пракса“ даље стоји да „широк спектар теорије и праксе интермедјалности нуди бројне могућности за интердисциплинарно истраживање и сарадњу. На пример, студенти уписани на програме књижевних и културних студија могу размењивати идеје са другима који су заинтересовани за области као што су креативно писање, музика, визуелна уметност, позориште и образовање.“ *Certificate in Intermediality: Theory and Practice*, Retrieved May 30, 2022. From <https://amerikanistik.uni-graz.at/en/news/translate-to-english-detail/article/how-do-arts-and-media-cross-borders/>

У оквиру програма Мастер академских студија постоји засебна студијска група Културе у дијалогу, са изборним предметима: *Естетика визуелних уметности као елементи међукултурној дијалога*, *Интеркултурна комуникација*, *Књижевности и филм: преображај дискурса*, *Музичка феноменологија у књижевности*. Каталог интермедијалних предмета придружујемо и оне осмишљене на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима: *Српска књижевности и филм*, *Српска и светска музика и књижевности* и *Интермедијалности у настави књижевности*.

Будући да велики број предмета везаних за интермедијалност сведочи о њиховој популарности, намећу се питања: какви су њихови садржаји у односу на постојеће наставне програме и на који начин их они допуњују; како уметност и медији прелазе границе; са чиме се суочавају проучаваоци када „уђу“ у поље другачијих дисциплина.

Улажењем у поље других медија, проучаваоци књижевности су изложени опасностима губитка оријентације везаним и за предмет, и за методе, и за циљеве истраживања, речју – замкама површности и сваштарења. Овакве замрке су оправдане уколико се изгуби упоришна тачка увек везана за сам књижевни текст, његову поетику, историју и рецепцију. На пример, у односу на предмет *Књижевности и филм* потпуно би другачији био и садржај, и приступ, и метод истраживања, у „предмету-огледалу“, *Филму и књижевности*. Упркос разликама, истраживачки резултати проучаваоца књижевности и проучаваоца филма били би комплементарни, али с различитим фокусом на осетљиву трансгресивност граница између медија (у наратологији прецизираних појмом интракомпозиционих облика – *intracompositional forms*).

Могући је и другачији тип истраживања који подразумева компетенције научника који суверено владају различитим медијима и не полазе из епицентра једног. Овај тип, не више интермедијалних већ трансмедијалних истраживања подразумева извесну хомогенизацију наратива (*extracompositional forms*) која омогућава да се кроз различите наративе у различитим медијима истраживач креће као кроз јединствено поље унутар којег, на пример, прати теме, мотиве, архетипове, металепсе, наративне поступке, или проучава одређене историјске појаве... (Волф 2008: 253) (У српској науци овакав тип истраживања среће се у студијама Невене Даковић). Интермедијални и трансмедијални приступ нису искључиви, али су у сталном дијалектичком набоју.⁶ Оно што чини њихово јединство, место сустицања јесте шири текст културе.

6 Трансмедијална истраживања подразумевају проучавања екстракомпозицијских варијанти и не фокусирају се на семантику одвојених, засебних радова, а интермедијална – интракомпозицијске; прва полазе од полифоније медијске целине, а друга од пресека засебних целина (Rajewsky 2002: 12).

Проучавање сложених релација између различитих медија условило је потребу за прецизнијом научном номенклатуром. Да бисмо лакше разумели различитост *инџер* и *џир*ансмедијалних проучавања осврнућемо се на, у савременим наратолошким речницима, прецизно ариткулисана појмовне дистинкције.

Плуримедијалне форме су подврста интракомпозиционалне интермедијалности; подразумевају медије који коегзистирају спојени у јединственој целини дела. Такве синкретичне форме су опера, позориште, филм, али и балет, стрип, радио-драма... Њима насупрот, хетеромедијалне релације се односе на везе између разнородних самосталних медија (књижевног дела и филма, музике и књижевности и сл.) У интермедијалним теоријама препознате су три доминантне субформе имплицитних интермедијалних референци: 1. Први облик је заснован на имитацији другог медија или хетеромедијалног артефакта; 2. Други облик подразумева евокацију, нпр. евоцирање уметничких дела, слика или скулптура, екфразе у књижевном тексту; трећа подврста референци су формалне интермедијалне имитације као што су литераризације музике (програмска музика), музикализација фикције, филмизација романа, музикализација сликарства... (Rajewsky 2002: 114, Wolf 2008: 255) Интермедијалне релације се могу анализирати и дијахронијски, проучавати на пример ефекти музикализације карактеристични за поетику романтизма (в. студију Вернера Волфа *Музикализација фикције*, Wolf 1999); или „визуелни заокрет“ који је обележио епоху реализма; или антиилузионизам, ауторerefлексивност, или метаестетички заокрет карактеристичан за поетику постмодернизма (Wolf 2008:256).

У хетеромедијалним релацијама један медиј може имати генетичку предност – бити први у процесу медијалног трансфера, па је циљ истраживача да препозна тип интермедијалне транспозиције, успостави везу између изворног и циљаног медија (source and target medium). То је случај са разним типовима адаптације или екранизације књижевних сижеа.⁷

У поређењу са ранијим истраживањима која су се базирала на хијерархичним структурама (оригинал наспрам копије) заснованим на (не)верности „превода“ оригиналу, савремена проучавања промена између изворног и циљаног текста заснована су на разумевању самог медија као поруке (креирању дела не преведеног у други медиј, већ новог аутономног уметничког дела). Теза – *медиј је њорука*, чији је промотер Маршал Меклуан, аутор једне од најзначајнијих студија у области науке о медијима, у великој мери је променила разумевање медијских трансмисија које за собом повлаче

7 На Филолошком факултету у Београду, актуелност интермедијалних проучавања везаних за филм и књижевност, поред предмета Српска књижевност и филм, потврђује садржај још једног изборног предмета који је на студијској групи Језик, књижевност, култура – Филмске адаптације англоамеричке модернистичке прозе.

промену рецепције, поетичких конвенција, и упућује на другачије облике повезивања, и ширења информација. Уместо о транслитерацији/преводу говори се о процесу транспозиције или трансмедијализације, трансмутације, трансфигурације или интерпретације, с избегавањем хијерархијских односа између дела. Тако је у основи проучавања процеса ремедијације кључно разумевање специфичности различитих медија (не као превођења из једне технике у другу технику преноса поруке, већ као саме поруке).

На примеру курса *Интермедијалности у настави књижевности* покушаћемо да укажемо, кроз студентске радове и садржај курса, у којој мери се увођењем новог предмета појачава рецепцијска осетљивост и утиче на медијску писменост полазника курса.

Интермедијалности у настави књижевности одговара захтевима савремене наставе 21. века која подразумева употребу иновативних приступа и дигиталних технологија којима би се ученици заинтересовали за наставно градиво, били активни, кооперативни и радознали током усвајања знања и креативни у његовој примени. Полазећи од становишта да „чулна радозналост и рецептивна моћ представљају најуниверзалнији начин учења” (Николић 2012: 60), осмишљавање и примена наставних филмова и других образовних интерактивних и мултимедијалних материјала показала се као једна од најзначајних радњи у савременој универзитетској настави.

На изборном курсу *Интермедијалности у настави књижевности* студенти мастер академских студија Српске књижевности на истраживачки, продуктиван и стваралачки начин осмишљавају наставне садржаје из књижевности, позоришне, филмске, ликовне и музичке уметности примењујући основна знања из аудио-визуелне продукције (о кадрирању, снимању, режији и монтажи).

Студенти се подстичу да примене знања која су током студија стекли и да осмисле самосталне мултимедијалне пројекте и образовне материјале у дигиталном облику. Током рада са студентима посебна пажња посвећена је одабиру тема, подели задужења, раду на сценарију, избору музике, фотографија и уметничких репродукција, снимању и монтажи материјала и анализи завршеног мултимедијалног остварења.

Једна тематска област била је посвећена феномену пиктурализације књижевног текста, анализама ефекта слике у визуализацији наративног света у стваралаштву писаца – сликара (Ђуре Јакшића или Моме Капора, на пример). Елементи пиктурализације се проучавају и кроз реконструкцију књижевне глиптотеке у песничком делу Војислава Илића, или се ликовна и вербална уметност (медијално одвојене) преко система интермедијалних референци анализирају кроз јединственост опуса мултиталентованих стваралаца.

Током реализације пројектних радова студенти усвајају знања из домена информационих технологија и аудио-визуелне продукције и стичу кључне дигиталне компетенције које ће им бити драгоцене у наставном раду. Захваљујући компетенцијама које на тај начин усвајају, студенти се припремају за будући наставнички позив.

Током протекле две године полазници курса *Интермедијалности у настави књижевности* креирали су разноврсне:

- аудио-визуелне записе одабраних лирских, епских и драмских остварења;
- драматизације бајки, епских песама, романа за децу;
- наставне филмове о писцима и њиховом стваралачком опусу;
- интердисциплинарне пројектне радове;
- мултимедијалну приредбу;
- луткарску представу;
- е-књиге.

Стварање наставних филмова и разноврсних интермедијалних пројеката, као форме индивидуализованог групног рада на курсу, подразумева међупредметно корелирање наставних садржаја. Употребом дигиталних медија успостављају се корелативне везе наставе књижевности са музиком, сликарством, архитектуром, фолкором, историјом, географијом и информатиком.

Изражајно и интерпретативно казивање лирских песама знаменитих српских песника 20. века (Милана Ракића, Владислава Петковића Диса, Васка Попе, Милоша Црњанског, Десанке Максимовић, Мирослава Антића и других) прате одговарајући видео записи и одабрана музика. Студенти су имали задатак да одабрану лирску песму ваљано интерпретирају и самостално креирају аудио-визуелне прилоге уз њу. Успешне говорне интерпретације пратиле су брижљиво одабране фотографије, уметничке репродукције сродне тематике, као и одговарајућа музика, коју су студенти преузимали са доступних репозиторијума⁸. Током осмишљавања наведених остварења студенти су представљали и ауторов (стваралачки) сензибилитет, ритам и интонацију његове песме. На тај начин су, током остварења пројекта, богатели своја сазнања из сликарства, историје уметности и музике.

Да би се унапредила језичка култура студената, један од задатака на курсу односио се увежбавање читања одломка из књижевног дела у којем је заступљен неки од нестандартних дијалеката српског језика. Унутарпредметне корелације успешно су остварене при изражајном и интерпретативном

⁸ Неки од њих су: Incompetech, The Free Music Archive, Musopen, Dansongs, CCMixer, Purple Planet Music, YouTube Audio Library, Soundbible...

читању одабраних одломака из романа *Пејтријин венац* Драгослава Михаиловића и лирске песме *Моје мајке Јаворке њесма* Власте Ценића. У остварењу овог задатка студенти су испољили посебно знање из акцентологије и дијалектологије и унапредили језичку културу.

Студенти који су били посебно мотивисани да интерпретирају репрезентативан одломак из драмских текстова заступљених у школским програмима, определили су се да представе у форми дигиталне приче дијалог Евице и Феме из комедије *Покондирена њиква* и Норин монолог из Ибзенове *Лујикине куће*. Студенти су увежбали текст на часовима читалачких проба, осмислили су сценски покрет, сценографију, костиме и оживели драмска лица на сцени. Норин монолог дочаран је у виду филмске приче. Сваки сегмент наратива и монолога, тј. аудио материјала који се чују из off-а, био је покривен одабраним видео материјалом и ефектним звуком (машина за куцање). Игром светла и сенке дочарана је унутарња борба јунакиње. Оригинална филмска остварења студената пружају шири увид у опус аутора и подстичу гледаоце да га упознају. Сугестивношћу аудио-визуелног представљања олакшава се рецепција књижевних дела која су изазовна за тумачење и подстичу се разноврсни стваралачки приступи у настави. Успешна драматизација *Бајке о лабуду* Десанке Максимовић, луткарска представа *Принцеза на зрну њрашка*, мултимедијални романи *Доживљаји мачка Тоше* Бранка Ћопића и *Сања* Моме Капора примери су оригиналних студентских остварења. Изражајно-интерпретативно читање наведених књижевних остварења дочарана су на различите начине: илустрацијама ликова (*Бајка о лабуду*), луткама краљевића, краљице, краља и будуће (*Принцеза на зрну њрашка*), снимцима мачка (*Доживљаји мачка Тоше*) и инсертима из играних и цртаних филмова (*Сања*). Филмски запис *Појтера за њезажима* Пеђе Милосављевића употпуњују фотографије и снимци локалитета који се у том књижевном остварењу сугестивно приказују (Колубара, Милановац, Овчар, Каблар, Вишеград, Дрина, Сарајево, Неретва, Дубровник, Јадранско море). Поетска и путописна географија се дочаравају низом секвенци које повезује нараторово казивање.

Уз образовне филмове *Љубавна њисма* (Наполеон и Жозефина, Јован Јовановић Змај и Ружа Личанин) и *Културна шејња Шайцем*, ученици проширују знања из културне историје, географије и уметности. Истраживачки рад студената односио се на проучавање биографије знаменитих историјских и стваралачких личности и одабир релевантних сведочанстава о њиховом животу. О њиховој интимној исповести сведоче писма са вољеним женама у наставном филму *Љубавна њисма*. *Културна шејња Шайцем* представља наставни филм у којем се приказују историјски, културни и географски локалитети и најзначајније личности које се везују за тај град. Наведена остварења су у функцији стицања и проширивања корпуса знања из историје, уметности, географије и књижевности.

Јединствен је рецитал видео прилога љубавне тематике под називом *Мислићи на некој, ђо је већ љубав*. Као форма индивидуализованог групног рада, рецитал је окупио студенте разнородних вештина и способности. Студенти су се определили за ону активност која их је највише мотивисала и у којој су до изражаја дошли њихова интересовања и способности. Приликом селекције песама студенти су се руководили репрезентативношћу, сугестивношћу и ‘разумљивошћу’ стихова. С обзиром на то да се за време гледања видео прилога тумачење одвија симултано са рецепцијом, заступљени су они текстови који нису херметични. У монтажи аудио-визуелних прилога допринос су дали они студенти који су имали знања из области продукције. Реализован на даљину у доба пандемије, овај студентски пројектни рад пример је успешно осмишљене мултимедијалне приредбе.

Најсложенији вид мултимедијалног повезивања наставног градива остварен је у радовима који почивају на корелативним везама књижевности и сликарства. Као пример хетеромедијалних веза наводимо анализу *Косовски божури* у којој се мотив косовских божура анализира и на ликовном платну Надежде Петровић и у поезији Милана Ракића. У овом примерима, насупрот плуримедиијалним формама, уметничка дела се искључиво концептуално повезују (као сегменти косовске велике приче, мастерплота) задржавајући своју медијалну аутономију. Од контролних примера издвајамо и интермедиијално тумачење песме *Мрамор у врџу* Милоша Црњанског и слике *Лежећи акци* Милоша Голубовића и студентске радове усредсређене на анализу двојног талента уметника: Ђуре Јакшића, Милене Павловић Барили, Моме Капора...⁹

Интермедиијалне форме изазивају посебну врсту перцепције код гледалаца и слушалаца и посебно их мотивишу за садржину која је на тај начин приказује. Путем интермедиијалних остварења негује се уметнички укук ученика и развија љубав према читању, доживљавању и тумачењу књижевног стваралаштва.

Ризница аудио и видео прилога које су осмислили студенти на курсу *Интермедиијалности у настави књижевности* пружа могућност за настапак дигиталне библиотеке са великим избором е-књига, наставних филмова и

9 Каталог изабраних студентских радова чине: „Интермедиијално тумачење песме *Мрамор у врџу* и слике *Лежећи акци* Милоша Голубовића” (мастер рад Софије Мијаиловић), „Мотив Косовског боја у сликарству Оље Ивањицки и поезији Васка” (рад Тамаре Видаковић); На тему „Цртеж и песма“ издвајамо визуелизацију песме Васка Попе (Јована Медан: „Свако има право на своју реалност: Кичица Васка Попа»); На тему „Двојни таленат уметника“: Ђура Јакшић – анализа слике *Црногорац* и песме *Оштрабина* у раду Јелене Филиповић), слике и поезија Милене Павловић Барили (*Миленине руке – дела и џисма Милене Павловић Барили*, рад Јелене Шћепановић); студентски радови дају одговор на питање какво је место васпитнообразовних садржаја унутар нових медија, нових мрежа преко којих структурирамо свет.

мултимедијалних прилога значајних остварења домаће и светске књижевне баштине.¹⁰ Захваљујући интермедијалним формама дигиталног обликовања, они постају пријемчивији читалачкој публици (ученицима и студентима). Радови студената представљају драгоцене и разноврсне прилоге којима се може унапредити наставна пракса у основној и средњој школи. Они подстичу код ученика снажну мотивацију за читање, доживљавање и тумачење књижевних дела.

На овај начин се остварују значајни образовни, васпитни и функционални циљеви:

- упознавање са литерарним стваралаштвом одређеног аутора, његовом биографијом и поетиком;
- развијање љубави према српском језику и књижевности;
- стварање читалачких навика;
- неговање културе говора и изражавања;
- развој медијских и дигиталних компетенција;
- овладавање специфичним знањима из аудио-визуелне продукције.

Инстаграм страница Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду објављује истакнуте студентске аудио-видео материјале. На тај начин се афирмишу оригинални приступи које у настави остварују студенти Српске књижевности, а ризница драгоцених прилога доступна је студентима основних и мастер студија, ученицима и њиховим наставницима. Дигитални материјали се могу преузети, гледати и размењивати неограничено.

Радови студената курса *Интермедијалности у настави књижевности* показују да је стасала генерација професора који ће својим знањем и креативношћу унапредити наставу српског језика и књижевности.

10 Примери популаризације интермедијалних садржаја могу се пратити и на инстаграму Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима кроз отворене инстаграмске објаве попут Књижевне географије (фотографије родних кућа, спомен обележја, ликовних и скулптуралних представа значајних књижевних стваралаца) или инстаграм антологије (књижевни портрети „дивних ругоба“ уз ликовне прилоге).

Литература:

- Werner Wolf (2008). Intermediality. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge Ltd, London and New York, 252–256.
- Werner Wolf (1999). *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*. Amsterdam: Rodopi.
- Hansen-Löve Aage A. (1983). Intermedialität und Intertextualität. *Dialog der Texte: Hamburger Kolloquium zur Intertextualität*. Vienna: Gesellschaft zur Förderung slawistischer Studien.
- Morary Christian (2008). Intertextuality. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London and New York Routledge Ltd, 256–261.
- Николић, Милија (2112). *Методика наставе српској језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rajewskiy Irina (2002). *Intermedialität*. Tübingen: Francke.
- Ryan Marie-Laure (2008). Media and Narrative. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, London and New York Routledge Ltd. 288–293
- Certificate in Intermediality: Theory and Practice*. Retrieved May 30, 2022. From <https://amerikanistik.uni-graz.at/en/news/translate-to-english-detail/article/how-do-arts-and-media-cross-borders/>

Dragana B. Vukićević

*University of Belgrade, Faculty of Philology, Department of Serbian
Literature with South-Slavonic Literatures, Belgrade, Serbia*

Nataša B. Stanković Šošo

*University of Belgrade, Faculty of Philology, Department of Serbian
Literature with South-Slavonic Literatures, Belgrade, Serbia*

INTERMEDIALITY IN LITERATURE TEACHING

Abstract

Starting from the narratively widely based study of narratives present in different media, in this paper we are trying to connect understanding of literary, art and theatre narrative and, at the same time, highlight the methodical potential of the contemporary forms of connecting within popular communication networks (YouTube, Instagram, Facebook). For the control sample of an attractive social network, we have chosen the Department of Serbian Literature with South-Slavonic Literatures Instagram page focusing on intermedia content and its visibility within the profiled group of users. Some of the forms that will be separately analyzed in the paper are: literature geography, 'Instagram anthologies', literature city walk, word and picture (the importance and the meaning of ekphrasis), theatre and literature narrative, art and theatre criticism. The paper follows the processes (homogenization, but also specification) taking place within the complex field of analysis that crosses the border of literature text and goes toward cartoons, picture, theatre play, film, radio drama, and other interactive forms. The novelties in the literature studies curriculum inspired by the study of the modern phenomenon of 'trans-fictionality' and 'inter-fictionality' are separately analyzed. The aim of the study is to spot the specific characteristics of literary poetry of intermediality forms and to find various media representations, narrativization and adaptations.

Key words: *intermediality in literature teaching, literature teaching methodology, interactive forms (cartoons, picture, theatre play, film, radio drama).*

Јелена Љ. Вујић¹

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд, Србија

Мирјана М. Даничић

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд, Србија

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ПРИМЕНИ – НОВИ ХОРИЗОНТИ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: У раду се представља и образлаже концепција новог студијског програма Страни језици у примени за академске студије првог степена. Полазна идеја је да се новим трансдисциплинарним курикулумима са фокусом на развијању примењених језичких компетенција покрије празнина која постоји у систему високог образовања у РС, а самим тим и да се одговори захтевима тржишта рада за повезивањем научно-стручних области европског предузетништва и управљања пројектима са једне стране, и страних филологија и транслатологије са друге стране. Овако замишљен студијски програм омогућава интернационализацију знања и науке у складу са постулатима Европског простора високог образовања (ЕНЕА), посебно имајући у виду да се слични програми изводе на европским универзитетима, што аутори показују користећи методу компаративне и прегледне анализе њихових курикулума. Такође, овим студијским програмом у наставни процес уводе се иновације уз помоћ тзв. хибридне учионице у којој се стичу дигиталне компетенције неопходне на домаћем, европском и глобалном тржишту рада. Циљ рада је да детаљно и аргументовано прикаже оправданост увођења оваквог трансдисциплинарног програма који лингвистичке компетенције сједињује са знањима и вештинама из области економије, менаџмента, (европског) предузетништва, информатичких технологија, чиме се фокус студија усмерава на применљивост страних језика у разним професионалним областима. У закључку, аутори истичу усаглашеност студијског програма са Стратегијом развоја образовања и васпитања до 2030. године у РС.

Кључне речи: *Основне академске студије (ОАС), студијски програм, страни језици у примени, трансдисциплинарност, Европски простор високог образовања (ЕНЕА), Стратегија развоја образовања и васпитања до 2030. године у РС.*

¹ jelenajvujic@gmail.com

Увод

У раду представљамо концепцију новог студијског програма радног назива Страни језици у примени за академске студије првог степена у 21. веку. Полазна идеја за израду оваквог студијског програма је да се новим трансдисциплинарним курикулумима, са фокусом на развијању примењених језичких компетенција, покрије празнина која постоји у систему високог образовања у РС, а самим тим и да се одговори захтевима тржишта рада за повезивањем научно-стручних области европског предузетништва и управљања пројектима са једне стране, и страних филологија и транслатологије са друге стране. Дакле, мотиви за осмишљавање програма су вишеструки. Пре свега, програм је осмишљен након сталне и интензивне комуникације са садашњим, бившим и потенцијалним студентима страних језика. Тиме је успостављена чврста веза између потреба и могућности на тржишту рада и вештина и знања дипломираних студената који граде своје каријере у корпоративном окружењу. Затим, овај студијски програм чврсто је утемељен на циљевима наведеним у Стратегији развоја образовања и васпитања до 2030. године у РС, која је усвојена 2021. године и односи се на период од наредних десет година. Осим тога, програм представља извесну модернизацију програма студирања страних језика, па самим тим има велики потенцијал да својим трансдисциплинарним приступом² обнови интересовање за ове студије код будућих генерација.

Страни језици у примени – објашњење појма

Појам *страни језици у примени* означава много више од студија страних језика. На већини универзитета на којима се реализује широм света, овај студијски програм је трогодишњи. Поред развоја и усавршавања језичких вештина из најмање два страна језика, као и матерњег језика, овај програм акценат ставља на усвајање и развијање знања и вештина из области (примењене) информатике, економије са менаџментом и права. Дакле, окосницу оваквог студијског програма чине језици, рачунарство, економски и правни предмети. Изборним предметима, који су пре свега стручни предмети, програм се може усмерити на развој предузетничких вештина, ИТ вештина, менаџмента, преводилачких вештина, пословне администрације и комуникације, финансија, маркетинга, менаџмента људских ресурса, или на познавање географије, културе и цивилизације одређеног дела света. Посматрајући ширу слику, због усмерености оваквих студијских програма на четири

2 У овом тексту, појмови интердисциплинарности и трансдисциплинарности не користе се као синоними. Интердисциплинарност подразумева комбиновање и преклапање две дисциплине или више њих на начин да свака дисциплина може да утиче на друге. Трансдисциплинарност означава појаву када се комбиновањем више дисциплина ствара један нови, холистички приступ у ком интегрисане дисциплине чине новину у односу на сваку појединачну дисциплину.

стручне области (стране језике, ИТ вештине, економију и право), ове студије би се могле описати као увод у економски и социјални контекст међународног пословања, уз развијање комуникативних вештина и вештина стручног превођења на најмање два страна језика, уз истовремено подизање дигиталних вештина на напредни ниво. Студијски програми поменутог профила се на највећем броју универзитета изводе како на хуманистичким тако и на економским факултетима, а излазни ниво на предметима на којима се развијају језичке вештине, односно писана и усмена комуникација и превођење, по правилу је висок, односно најмање Ц1.³ Циљеви студијског програма *Страни језици у примени* су вишеструки и заједнички за све универзитете на којима се програм изводи: (1) да се студентима пренесу знања и вештине из области хуманистичких наука, првенствено познавања страних језика; (2) да студенти стекну аргументативне и комуникативне вештине које су корисне за решавање проблема; (3) да студенти стекну солидне дигиталне компетенције; (4) да се студенти упознају са основним начелима права, економије, менаџмента и маркетинга; (5) најзад, а свакако не најмање важно, да се све ове вештине међусобно допуњују и буду комплементарне како би професионалне способности и ефикасност дипломираних студената били конкурентни на тржишту рада (како локалном, тако и глобалном) на ком образован појединац који тражи посао треба да испуни високе захтеве у најразличитијим језичким и културолошким професионалним окружењима. У таквим условима, разумевање културолошког контекста и непостојање језичких баријера, уз познавање менаџмента и основних начела економије и права држава са којима се послује, представља обећавајући скуп професионалних знања и вештина. Најзад, друштво које почива на знању у великој мери зависи од сарадње између образовних институција и индустрије јер, како Лундвал објашњава (Lundvall, 1992: 22), стицање знања је интерактивни процес између друштва и ученика. Наиме, потребно је да образовање реагује на друштвене околности и промене како би пратило друштвену динамику.

Историјат идеје *страни језици у примени*

Идеја о увођењу интердисциплинарности у филолошке студије родила се још 1970-тих година у Француској, када су на готово свим европским универзитетима обједињене студије језика, књижевности и цивилизације. Међутим, прво национално удружење под називом *Страни језици у примени* основано је 2002. године у Француској под називом „Langues étrangères-sapliquées (LEA)”. У тренутку оснивања Удружењу је приступио 51 универзитет.

3 На пример: Универзитет у Рену – Ц1, Универзитет у Каену – Ц1, Универзитет у Оксфорду – Ц ниво (Ц1-Ц2) уз напомену да је на овом универзитету реч о четворогодишњем студијском програму.

Данас у Француској не постоји универзитет који није члан овог Удружења, као што је готово немогуће наћи универзитет који не нуди студијски програм *Страни језици у примени*, било да је реч о регионалним универзитетима или еминентним, међународним универзитетским центрима као што су Универзитет у Рену, или Сорбона. Међутим, када погледамо како су оснивачи Удружења пре двадесет година образложили потребу за увођењем овакве врсте студија, видећемо да су слични студијски програми увелико постојали у земљама енглеског говорног подручја. Они су за увођење оваквог студијског профила дали разлоге као што су „интернационализација и еволуција тржишта”, односно „отварање врата највећих британских (Оксфорд, Кембриџ), односно америчких универзитета (Јејл, Харвард, МИТ)” (Crosnier, Britton, 2002: 69). Иако у англофоним земљама студијски програми *Страни језици у примени* нису уведени кроз формално истоимено удружење (за разлику од франкофоних земаља), очигледно је да су такви програми постојали много пре 2002. године. Сличан закључак може се донети претрагом историјата студијских програма на англофоним универзитетима. На пример, у Великој Британији тешко је наћи високошколску установу која не нуди овакве програме, без обзира на укупан број уписаних студената на тим универзитетима, односно чињеницу да ли је реч о већим или мањим универзитетима. У европском образовном простору изучавање страних језика је све више везано за изучавање у контексту, често по *CLIL* принципима, тако да није необично да се страни језици изучавају на факултетима за менаџмент нпр. у Лондону и Архусу, а на Универзитету у Бечу департман за стране језике на којем предају неки од најреномиранијих светских лингвиста (Франц Рајнер или Барбара Зајделхофер) налази се у оквиру Факултета за економију и бизнис. Сличне тенденције „умрежавања” страних језика са стручним предметима приметили смо на свим већим универзитетима у земљама шпанског и португалског говорног подручја (на пример, на Универзитету у Лисабону и Универзитету у Мадриду). Како у западним земљама, тако и универзитети у земљама Истока нису игнорисали образовне потребе савременог човека тако да програми *Страни језици у примени* постоје на многим универзитетима у Кини, а један од најстаријих департмана за ову област отворен је 1998. године на Тајвану на Државном универзитету за науку и технологију.

Није тешко разумети зашто се јавила потреба за увођењем оваквих интердисциплинарних и вишејезичких студијских програма. Са једне стране, европска језичка политика утемељена је на начелу поштовања и подстицања језичке разноликости. Европска комисија је још 2017. године изнела став да у европском образовном простору до 2025. године језичка норма треба да буде да сваки грађанин, поред матерњег језика, говори и два страна језика.⁴ Европски парламент се одувек залаже за вишејезичност,

4 (COM(2017)0673).

а 2018. године усвојио је резолуцију којом се обезбеђује језичка равноправност и у дигиталном добу, у ком свеprisутност одређених језика, пре свега енглеског, угрожава друге језике.⁵ Са друге стране, почетком XX века дошло је до интензивне интернационализације тржишта, првенствено захваљујући убрзаном развоју дигиталних технологија. Интернационализација се одиграла у два правца: компаније су све лакше нудиле своје производе и услуге на иностраним тржиштима, нарочито у дигиталном простору где је постало лако и повољно поручити их из иностранства, док су истовремено измештале (енгл. *outsource*) део производње и услуга, или целокупну производњу, у иностранство јер су добијале финансијске олакшице док су трошкови ангажовања радне снаге били мањи. На тај начин, популарно речено „свет се смањило”, све је постало ближе, доступније и повољније. Као резултат, тржиште рада је постало флексибилније, али је и конкуренција постала већа, а захтеви иностраних послодаваца озбиљнији, посебно у три сегмента: познавања страних језика, дигиталне писмености и познавања основних економских начела у области (производној или услужној) којом се одређена компанија бави. Стручњаци и истраживачи сагласни су да су јаке информатичке и комуникативне вештине услов без ког се данас не може бити конкурентан на тржишту рада.⁶ Данас већина нас познаје некога ко живи у Србији, ради за инострану компанију и у току редовног пословања сарађује са страним компанијама не само у матичној земљи, већ и другим земљама света. Дакле, поред матерњег, енглеског и још једног страног језика, ово запослено лице мора поседовати одлично знање не само рада на рачунару, који му је свакодневно средство за рад, већ и аспеката везаних за област делатности компаније. Осим тога, треба напоменути да се у добу пандемије и постпандемије од запослених тражи познавање дигиталних вештина на завидном нивоу, јер се велики део пословања током претходне две године пандемије преселио у виртуелни свет.

Имајући све ово у виду, студијски програми осмишљени под називом *Страни језици у примени* сами су се наметнули као одговор високог образовања на измењене околности пословања и комуникације. Чини се да је данас потреба за оваквим програмима у порасту, о чему говори и чињеница да све више универзитета широм света уводи овакве и сличне програме. Најзад, треба узети у обзир и циљеве Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (2021), нарочито Посебни циљ 2.2: Унапређена релевантност високог образовања на националном и међународном нивоу. Стратегија као неминовност у високом образовању наредних година наводи следеће:

5 Резолуција (2018/2028(INI))

6 На пример: Frieda Reitman & Joy A Schneer (2008). Enabling the new careers of the 21st century. *Organization Management Journal*, 5:1, 17-28, DOI: 10.1057/omj.2008.4

Повећање процента студената који похађају студијске програме у новим идентификованим приоритетним областима за тржиште рада и развој земље; [...] повећање броја студената који су уписали студијске програме на страним језицима (уживо и онлајн); повећање броја студената који су уписали конкретан заједнички интернационални студијски програм; повећање броја студената студијских програма са међународном акредитацијом.

Дакле, Стратегија наглашава да релевантност високог образовања мора бити унапређена увођењем студијских програма у новим областима које су приоритетне за тржиште рада и будући развој земље. Да би се остварио овај посебни циљ, потребно је остварити активности које су предвиђене у оквиру мера: подстицање сарадње ВШУ са послодавцима, привредним и јавним сектором и јачање предузетничке компоненте високог образовања (2.2.1); подршка интернационализацији високог образовања (2.2.2).⁷

Студијски програм *Страни језици у примени* (DAFLS – СЈП)⁸, о ком је реч у овом раду, одговара на све наведене циљеве установљене Стратегијом.

Студијски програм *Страни језици у примени* (СЈП) 180 ЕСПБ

Студијски програм *Страни језици у примени* (СЈП) – *Developing Applied Foreign Language Skills (DAFLS)* настао је током рада на пројекту Еразмус+, број 2020-1-FR01-КА203-080673. Реч је о пројекту стратешког партнерства између три универзитета: Универзитета у Каену, Нормандија, Универзитета „Св. Кирил и Методије” у Скопљу и Универзитета у Београду. Пратећи формулу преузету са светских универзитета, и овај програм је замишљен као трогодишњи (180 ЕСПБ), после кога се могу уписати двогодишње мастер студије (120 ЕСПБ) из области европског предузетништва, управљања пројектима ЕУ или превођења. У одређеним фазама рада на пројекту имали смо прилике да посетимо одређени број гимназија у Србији и представимо нови студијски програм. Спремност матураната да се пријаве за овакав програм у тренутку када су курикулуми тек били у зачетку била је изненађујућа, што говори о адаптабилности младих генерација, њиховом разумевању промена на тржишту рада и жељи да поседују високо образовање које може да одговори на те промене. У наредним фазама пројекта разговарали смо и са дипломираним студентима који су запослење нашли у корпоративном окружењу. Њихово мишљење о вештинама које су им највише недостајале на почетку каријере и које су могле бити њихова предност (а нису) чини базу од које смо кренули у осмишљавање програма СЈП.

⁷ Преузето са: <http://www.pravno-informacionisistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2021/63/1/reg> [27.5.2022]

⁸ Акроним енглеског назива *Developing Applied Foreign Language Skills*.

С обзиром на то да се овакав студијски програм обраћа првенствено матурантима из филолошких школа, као и онима са филолошког или друштвеног смера са јаким језичким вештинама, као уписни критеријум дефинисан је пријемни испит из енглеског језика на нивоу Б1+/Б2– и другог страног језика на нивоу од А2+ до Б1, зависно од језика који се полаже. Програм се састоји од обавезних предмета и обавезних изборних предмета.

На првој години студија, обавезни предмети обухватају први страни језик (Б језик)⁹, културу и цивилизацију земаља говорног подручја тог страног језика, предмете у оквиру којих се унапређују дигиталне вештине, као и часове српског језика усмерене на комуникацију и културу изражавања. У другом семестру, у обавезне предмете улази и Увод у економију.

Обавезни изборни предмети на првој години укључују други страни језик (Ц језик), односно предмет о култури и цивилизацији земаља говорног подручја тог страног језика, као и трећи страни језик (други Ц језик) који може бити неки од језика мањина у Србији (нпр. мађарски, румунски, словачки, руски, албански, грчки итд). Настава два Ц језика има различите полазне основе: док се за први Ц језик тражи основно знање језика као улазни ниво (нпр. ниво А2), настава другог Ц језика је на почетном нивоу. Овакви улазни нивои који нису превише захтевни имају за циљ да подстакну студенте да развијају вишејезичност, односно свест о томе да се савремена пословна комуникација обавља на већем броју језика. Још једна група предмета из које студенти бирају један обавезан изборни предмет нуди унапређење ИТ вештина (Увод у ИТ вештине, Дигитални текст, или Информатичка писменост).

На другој години студија нема много новина када је реч о настави страних језика, као и настави из предмета у оквиру којих се обрађују култура и цивилизација одређеног говорног подручја. Међутим, уместо Увода у економију на другој години обавезан предмет је Увод у право, тако да на овај начин студенти стичу увид у оба тематска подручја. Академско писање као обавезан предмет у трећем семестру има за циљ да студенте оспособи за писану комуникацију у оквиру академског дискурса. Када је реч о дигиталном оспособљавању студената, на другој години може се изабрати неки од следећих предмета: Базе података, Информатичке структуре, Језичке технологије, Мултимедијски документи, или се ИТ вештине могу унапредити у оквиру истоимених информатичких предмета као на првој години који сада носе ознаку 2.

На трећој години наставља се настава из три страна језика, али се филолошким предметима придружује стручно превођење, као и предмети који обучавају студенте у области комуникације у корпоративним окружењима.

9 Б језик је страни језик који студент одлично разуме и говори и на ком је ниво познавања језика близу нивоа изворних говорника. Ц језик је страни језик из ког студент поседује пасивно знање или почетно знање језика.

Стручни предмети усмерени су сада на маркетинг: Увод у маркетинг, Стратешки менаџмент, Језички менаџмент и организација знања, Стратешки маркетинг и сл. Обавезна стручна пракса студентима завршне године даје могућност да у реалном пословном окружењу примене вештине које су усвојили на студијама, као и да стекну увид у ком смеру се те вештине могу даље развијати.

Овако замишљену структуру студијског програма чине три окоснице: филолошки предмети, стручни предмети и информатички предмети. Оне се гранају у више могућих праваца које студенти сами бирају и самим тим активно утичу на своје образовање и креирају га тако да одговара њиховим плановима и жељама. Тако сваки студент бира своју језичку комбинацију, бира стручно поље на које ће ставити акценат и бира предмете из области дигиталних вештина за које сматра да ће му у будућности бити од највеће користи. Поред трансдисциплинарних курикулума, посебну снагу програма СЈП чине предмети у оквиру којих се знања и вештине умрежавају. На пример, културолошки предмети у оквиру којих се унапређује дигитална писменост (нпр. Студије америчке културе: дигиталне мреже и дигитална писменост), или транслатолошки предмети у оквиру којих се преплићу филолошко и професионално поље (нпр. Стручни термини у књижевним текстовима). Увођењем оваквих новина у високо образовање доприноси се интернационализацији знања, што је још једна додата вредност овог студијског програма. У европском образовном простору (*EHEA*), чији је Република Србија део, интернационализација знања је услов за економску, друштвену, правну, еколошку, културну и сваку другу повезаност. Поред тога што се процес интернационализације односи на физичку мобилност студената, наставника и административних службеника, овај термин односи се на препознатљивост студијских програма на начин да исходи учења остварени у једној земљи буду прихваћени у другој јер су еквивалентни исходима учења у тој другој земљи (Matijašević-Obradović, Subotin, 2019: 6). Интернационализацију је могуће остварити једино ако се разуме да унапређење знања има универзалну природу. СЈП остварује интернационализацију двосмерно: студенти Универзитета у Београду који у својој језичкој комбинацији имају француски језик могу бирати да слушају и полажу предмете са Универзитета у Каену који су понуђени у заједничком студијском програму, могу ићи на програме мобилности на Универзитет у Каену и могу стручну праксу на завршној години студија реализовати у Француској. С друге стране, студенти са Универзитета у Каену могу изабрати предмет Српски језик за странце, на ком наставу изводе наставници и сарадници Центра за српски језик на Филолошком факултету у Београду, а преко програма мобилности и размене могу провести семестар на Универзитету у Београду.

Поред иновираних курикулума, програм СЈП уводи у наставу на академском нивоу и дигиталну иновацију¹⁰ тзв. хибридно учионицу у којој се стичу дигиталне компетенције неопходне на глобалном тржишту рада. Близак однос људи и технологије је управо нешто по чему се 21. век разликује од претходних векова: стална повезаност на Интернет и присуство на мрежама је уобичајена околност у којој млади данас живе. Због тога би формално образовање требало да развија компетенције које ће младима омогућити да користе напредне технологије на начин да поседовање ИТ вештина буде њихова компетитивна предност на тржишту рада. Претходних година читав низ истраживача указивао је на образовни потенцијал дигиталних технологија у настави страних језика на друштвено-хуманистичким факултетима.¹¹ Пошто је студијски програм основних студија СЈП резултат међународне сарадње са још два универзитета из европског образовног простора, у поменутој хибридној учионици ће студенти уз помоћ најмодерније технологије (умрежене „паметне табле”, видео, аудио и компјутерске опреме) на више локација у онлајн формату имати могућност да у реалном времену слушају предавања како предавача са матичног универзитета, тако и стране предаваче, али и да са својим колегама из Француске и Македоније у реалном времену раде на анализама случаја и израђују пројектне задатке. Пример функционисања хибридне учионице је постојећа микросарадња између Катедре за иберијске студије Универзитета у Београду и Универзитета у Каену, остварена као одржавање заједничких часова почетком 2022. године на задовољство и студената и предавача.

Најзад, треба имати у виду да овакав студијски програм може лако да се надогради двогодишњим мастер програмом у разним областима као што су европско предузетништво, управљање пројектима ЕУ, стручно превођење, јер даје знања која су примењива, актуелна и тражена.

Закључак

На основу једног новог студијског програма као што је СЈП, будући студенти би стицали знања и вештине који одговарају захтевима савременог доба. Мале су користи од анахроног система образовања, зато што је знање које такав систем пружа стерилно на тржишту, односно неупотребљиво у пракси. Имајући у виду да је у данашње време највећи део дипломираних студената оријентисан ка пракси, а врло мали део стреми ка академској каријери, срж високог образовања треба да чине практично усмерени

10 О неопходности увођења иновација у академско образовање погледати чланак Каија (наведен у литератури): Cai, Y. From an analytical framework for understanding the innovation process in higher education to an emerging research field of innovations in higher education.

11 Погледати: Ристић, Р. Мирослава. Модел дигиталног наставног окружења за страни језик струке. *Иновације у настави*, XXXII, 2019/2, 106–121.

студијски програми који ће спремити студенте за каријере које захтевају низ конкретних вештина и компетенција. Квалитет високог образовања мери се и по томе колико је оно спремно да одговори на све присутнију глобализацију, којом брзином је спремно да се трансформише односно да еволуира на начин да одговори на макро потребе. Све већи проток људи, робе, идеја, вредности, знања, информација, култура, технологије, економије преко (разних) граница (Knight, 2008: x) ствара свет у ком је неопходно умрежити знања и компетенције. У том смислу, СЈП храбро отвара нове хоризонте у високом образовању.

Литература:

- American Library Association (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Доступно на: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668#ildef>
- Cai, Y. (2017). From an analytical framework for understanding the innovation process in higher education to an emerging research field of innovations in higher education. *The Review of Higher Education*, vol. 40, no. 4, 585–616.
- Crosnier, E et M. Britton. (2002). *Revue du Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité* 35-36, 67–69. Преузето 15.5.2022. са: <https://www.geras.fr/presentation/publications>
- European Parliament resolution of 11 September 2018 on language equality in the digital age (2018/2028(INI)). Преузето 15.5.2022. са: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018IP0332>
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Lundvall, B.A. (1992). *The Learning Economy and the Economics of Hope*. London: Anthem Press.
- Matijašević-Obradović, J., & Subotin, M. (2019). Importance of reforms and internationalization of higher education in accordance with the Bologna process. *Pravo – Teorija i praksa*, 36(10-12), 1–14. <https://doi.org/10.5937/ptp1910001X>
- Reitman F. & J. A Schneer (2008). Enabling the new careers of the 21st century. *Organization Management Journal*, 5:1, 17–28, DOI: 10.1057/omj.2008.4
- Ристић, Р. Мирослава. (2019). Модел дигиталног наставног окружења за страни језик струке. *Иновације у насјави*, XXXII (2), 106–121. doi:10.5937/inovacije1902106R
- Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. (2021) Преузето 15.5.2022. са: https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf

Jelena Lj. Vujić

University of Belgrade, Faculty of Philology, Belgrade, Serbia

Mirjana M. Daničić

University of Belgrade, Faculty of Philology, Belgrade, Serbia

APPLIED FOREIGN LANGUAGES (AFL) – BROADENING THE HORIZONS IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The paper presents the concept of the new BA study programme *Applied Foreign Languages*. The aim of the programme is to introduce new transdisciplinary curricula which will fill the void in Serbian higher education, as well as to respond to the labour market demands for intertwining scientific and professional fields of European entrepreneurship and project management on the one hand, and foreign languages and translatology on the other. The design of the new study programme encourages and enables internationalization of knowledge and science in accordance with the European Higher Education Area (EHEA), particularly in view of the fact that similar programmes have been implemented at the universities across Europe for decades, which is presented by the method of descriptive and comparative analysis of some European curricula. Moreover, this study programme introduces innovative teaching in the form of the so-called hybrid classroom used to foster digital competences required on the local, European and global labour market. The aim of the paper is to present thoroughly and with solid arguments the justification for starting such a transdisciplinary programme which brings together linguistic competences and skills and knowledge of economics, management, (European) entrepreneurship, and IT, thus directing the focus of the studies to the *applicability* of the foreign languages in various professional fields. In conclusion, authors underline the compliance of this study programme with the Strategy for the Development of Education in Serbia by 2030.

Key words: *study programme, applied foreign languages (AFL), transdisciplinarity, European Higher Education Area (EHEA), Strategy for the Development of Education in Serbia by 2030.*

Јелена С. Панић Мараш¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

МЕСТО САВРЕМЕНОГ СРПСКОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Рад се бави анализом актуелног програма за Српски језик намењен млађим разредима основне школе. Намера рада јесте да покаже како је роман као доминантан жанр у савременој српској књижевности за децу крајње маргинализован у првом циклусу образовања. Такво стање за последицу има продубљивање кризе читања код деце, као и читав низ последица на образовање.

Кључне речи: *савремени роман, млађи разреди основне школе, емисија, криза читања.*

Увод

Са продором технике и технологије у све сфере живота, и са измењеним друштвено-економским развојем и окружењем, уочава се да интересовање за читање код деце опада. Имајући у виду такво стање, а уважавајући и оне који говоре, не о кризи читања² него о кризи садржаја, овај рад има за циљ да укаже на потребу увођења романескног штива као оног које је најпотпуније, најсвеобухватније и напокон најзахтевније. У том контексту пажња ће бити посвећена савременом српском роману за децу. Разлози за то су најпре у комуникативности савременог романескног штива са данашњим генерацијама деце тако и због способности романа да адресује проблеме и/или изазове актуелног контекста детињства.

Пратећи тренутне програме од првог до четвртог разреда основне школе уочавамо да се једино у четвртог разреда јављају савремени српски

1 jelena.panic@uf.bg.ac.rs

2 У вези са кризом читања видети темат часописа *Детињство*, број 4, 2009. године. <https://zmajevdecjeigre.org.rs/wp-content/uploads/2019/12/Detinjstvo-4-2009..pdf>. Ту су и студије Љиљане Косијер *Криза читања међу основношколцима и модели ублажавања њених последица*, Нови Сад, Градска библиотека, 2017 и *Криза читања, комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем* Павла Илића, Оливере Гајић и Миланке Миљковић (Нови Сад, Градска библиотека, 2007) такође су посвећене овој проблематици.

аутори, и то један роман као обавезна лектира, а сви остали су допунски избор. Слично је и са романима уопште без обзира на то када су настали и да ли су их написали домаћи или светски аутори. Међутим, пре него што приступимо анализи програма ваља подсетити на важност и значај читања. С тим у вези драгоцен нам је текст *Зашићо наша будућности зависи од библиотеке, читања и машинарења* Нила Гејмена, истакнутог писца фантастике, омиљеног и код деце и старијих.

Гејмен развија идеју о читању као преображају, када читамо све се мења, па читање само по себи пружа задовољство али и развија емпатију (свет и људе гледате другим очима). Уверења смо да би се многи проблеми у школском контексту решили на овакав начин, а нека решења наводи и сам Гејмен. Да читање развија креативност овај истакнути аутор фантастике објашњава на примеру научне-фантастике и развоја програмерске индустрије, али исто тако скреће пажњу да са порастом технологије у британском друштву се уочава одсуство рачунских вештина и све мања и мања писменост код млађих нараштаја.

Развој романа у српској књижевности за децу текао је спорије и са мање модернистичких уплива, било у тематици или жанровском обликовању. Напоменимо да се модернистички импулси у књижевности за децу и младе јављају у доба авангардне стилске формације и првенствено су у вези са лирско-епским делима, да би се након Другог светског рата највећим делом испољавали у оквиру поезије. Од краја 20. века полако може да се прати доминација романа у односу на све остале жанрове књижевности за децу уз јасно оцртано наслеђе претходних периода и популарности романа о дружинама. У 21. веку почиње изразитије иновирање формалних карактеристика, иновирања тематике, игре са формом романа, наглашеним интермедјалним елементима. Савремену српску књижевност одликује доминација индивидуалног јунака. Мушки ликови доминацију остварују у романима који у свом основном току приповедања имају фантастику (романи Иване Нешић и Уроша Петровића). Женски ликови имају превласт у романима са реалистичким оквиром приповедања, некој врсти стварносне прозе, па су махом исприповедани у 1. лицу (исповест, реминисценција, дневнички запис и сл.). Стереотипне категорије „књиге за дечаке“ и „књиге за девојчице“ према Марији Николајевој (2005) користе се да означе два јасно одвојена типа приче:

„**Књиге за дечаке**“: имају мушког протагонисту, радња се одвија у простору ван куће. Одрасли ликову су махом негативни, заплет епизодичан, усмереност ка акцији и авантурама, фокализација је најчешће спољашња.

„**Књиге за девојчице**“: имају женску јунакињу, приказан је простор у вези са кућним амбијентом, која је дата као сигуран простор. Ликови одраслих су позитивни, заплет линеаран, ликови су динамични, а фокализација је најчешће унутрашња.

Дело које је у лектури за 4. разред

Роман *О дуїмеџу и срећи* Јасминке Петровић је дело које је обавезна лектура у 4. разреду основне школе. Основна тема дела је дете са инвалидитетом у школском контексту. Настао је проширивањем истоимене приповетке Јасминке Петровић, а снимљен је и филм *Злојоње* (https://www.youtube.com/watch?v=yQf0Rs5_yaw) по мотивима овог романа. У роману се описује дечак Јован (10 година) који болује од церебралне парализе и његово другарство са девојчицом Милицом. Приказани су школа, школски систем, слика прихваћености / одбачености од стране вршњака. Јован је дат као пасиван јунак, а девојчица Милица као активна јунакиња. Супротно одликама које наводи Николајева, Јован је везан за кућни простор, док је Милица махом дата у простору ван куће. Читав роман је исприповедан из дечакове перспективе што утиче на наш читалачки доживљај. Милица и Јован долазе из различитих социо-економских средина. Јован има ситуиране родитеље и посвећену мајку, а Миличини родитељи се разводе и њено окружење је сиромашније.

Дела која су у лектури за 4. разред као допунски избори

Владимир из чудне њриче Гордане Тимотијевић је дело које је у лектури за 4. разред као допунски избор. Роман је на извештан начин захтевно штиво будући да се игра са формом романа уз обилато коришћење интермедиаљности, метанаративности, као и интертекстуалности (Браћа Грим, Вук, Лукијан Мушицки...). Све то само упућује да ово дело доноси неке постмодернистичке стратегије приповедања и технике, попут игре са читаоцем и врстама читања (Владимир тера писца да престане да пуши и учи га како се користи компјутер; постаје јунак романа који чита и преузима приповедање у 1. лицу). Све то само иде у прилог губљењу јасних жанровских одлика и отворености овог дела за различите књижевне и методичке анализе.

Роман Уроша Петровића *Марџина велика зајонейна аванџура* је дело које позива на игру како на самом нивоу текста тако и са текстом. У питању је роман у загонеткама који развија како литерарно тако и когнитивно размишљање код деце. То се донекле омогућава уз помоћ онеобичене девојчице зелене косе која улази у свет авантура које се покрећу решењем загонетки. Тиме заправо литерарно долази у други план, а когнитивно у први. На тај начин се читалац активира у решавању загонетки па у зависности од решења покреће причу о Мартиним авантурама те тако и сам учествује у стварању приче. Додатно, ово дело укључује и дигиталне технологије јер читаоци решења траже не у самој књизи већ на веб страници (<http://www.martasmart.rs/>)

и надовезује се на серију сличних романа о девојцици Марти, попут *Мистерија Гинкове улице* или остварења *Марџа Смарџи и ваишар зајонейки*.

Дело Угљеше Шајтинца *Чарна и Несвети* алегоријска је прича где су главни ликови животиње, враница Чарна и глистан Несвет. Ово је такође роман који је на списку допунских избора. Преко приче о животињама аутор приповеда о одбаченима и изопштенима из друштва. Иако би по природи ствари требало да буду природни непријатељи, између вроне и глисте развија се пријатељство. Природа тог пријатељства сведочи о љубави, разумевању, жртвовању и то је једна крајње племенита идеја. Управо то може бити и подстицај да се у раду са децом размотри и могућа педагошка компонента овог дела.

Још један роман који је на списку допунског избора јесте дело Златка Васића *Чудесно љубовање*. У њему се приповеда о авантурама извесног Путића који креће да упозна свет и самим тим напушта сигурни простор. Као и сваки јунак авантуристичког романа привлачи га призор далеког света који је конкретно он угледао кроз ограду. Креће у потрагу за Господином Светом, те на путу стиче нове пријатеље, знања, вештине, али и љубав. На крају своје путовање окончава тако што се враћа на своје омиљено место, на војвођански салаш.

Из овог кратког прегледа једног обавезног и неколико романа који су у лектури за 4. разред као допунски избор, а сва дела су објављена у 21. веку, уочава се да савремени српски романи за децу показује висок степен усклађености са тренутним конструктом детињства и свега онога шта га обликује. Исто тако, ваља приметити да се у програму јављају тек у 4. разреду и да се деца тек на крају првог циклуса школовања упознају са романескном формом која је доминантни жанр савремене српске књижевности за децу. Иако је током свог развитка поезија била управо та преко које су се промене у књижевности за децу брже читавале, временом је роман постао носилац тенденција развоја. Могуће и поради тога што се савремени српски романи за децу дотичу свакодневице и говоре о проблемима, страховима, изазовима детета данашњице. Отуда се стиче утисак да маргинализација савременог српског романа за децу у школском контексту утиче да се криза читања додатно продуби јер многа деца никада неће доћи у контакт са њима, с обзиром на то да нису у лектури ни као обавезни ни као допунски избор. То самим тим отвара питање важности школе која омогућава појединим писцима да уласком у лектуру постану школски писци. Шта све категорија *школски писац* подразумева објашњава Александар Јовановић у тексту *Бранко Ђојић, школски писац*:

„школски писац’ спада у оне појмове о којима се готово све подразумева, а мало тога има да се прочита. Таутолошки речено, школски писац је писац који је укључен у школски/наставни програм, а ништа мање значајно, и у читанке...” (Јовановић 2015: 71).

Међутим иза ове формалне карактеристике Јовановић трага за ширим значењем и могућим различитим импликацијама:

„најпре да ли је *школски писац* чињеничка категорија (независно по којим критеријумима је писац ушао у програм и колико дуго јесте остао у њему), негативно одређење (наметнути писац који се чита само због обавезе и с ученичким предубеђењем да у његовом делу неће наћи оно што би желели) или је то, пре свега, вредносно одређење (писац и дело које су битни у образовању младих људи)“ (Јовановић 2015: 71).

Оно што је важно да нагласимо јесте да се, по Јовановићевом мишљењу, *школски писац* бира на основу два неразлучиво прожета аспекта: „њихове уметничке вредности и улоге која је књижевности намењена у образовању“ (Јовановић 2015: 71). Баш због тога, тј. улоге која је књижевности намењена у образовању, треба обазриво бирати дела која првенствено најмлађи ђаци читају или проучавају, управо из разлога што могу имати формативне карактеристике и могу утицати на развијање читалачких навика.

Напоменимо и то да се у 4. разреду као обавезна лектира јављају романи Рене Гијоа *Бела Грива* и Ерика Најта *Леси се враћа кући* али ови романи не припадају корпусу савремене књижевности. Од аутора српске књижевности у програму за 4. разред као допунски избор налази се неколико збирки прича, попут *Књиге за Марка* или *Очараних наочара* Светлане Велмар Јанковић или збирке *Разлике* Горана Петровића. *Владимир из чудне приче* Гордане Тимотијевић је дат опционо уз збирку *Сличнице* исте ауторке. Ту је још интермедијално остварење *Сања* Моме Капора и збирка прича *Весне* Алексић *Брљиво срце*.

Нама се чини да и пре 4. разреда постоји читав низ романескних остварења која се могу обрађивати било у целости било парцијално. Наша намера је да скренемо пажњу на њих како би указали шта се све пропушта. У првом реду треба нагласити да генерације и генерације деце остају ускраћене за важна читалачка искуства. У години када се обележава један век од рођења Душана Радовића подсетимо се његових речи о дечјој књизи:

„Дечје књиге су као најдивније играчке. Неодољиво лепе и при-
мамљиве. Ведре и лековите. Једноставне и паметне. Не постоји попу-
ларнија уметност од оне намењене деци.

Ниједна књига није читанија од дечјих. Ниједна радио-емисија слу-
шанија. Јер слушају и читају и млади и стари.

И ничему се не може проричати лепша будућност и најдубља старост
но тим лепим играчкама духа“ (Радовић 1959).

Нове теме и приступи у савременој књижевности за децу

Аспект иновативности обележава неколицину романа која се могу читати и пре 4. разреда с обзиром на то да им је и тематика у вези са млађим школским узрастом. Ту се у првом реду мисли на романе Владиславе Војновић *Аврам Бојдан воду њазе*, Дејана Алексића *Чудесни њодвизи Азбучка Првој у ѡридесеј слова*, те *Ловац на маслачке* Весне Алексић.

Роман Владиславе Војновић инспирисан је романом *Пији Дуја Чарайа* (1945) Астрид Линдгрен најпре кроз лик главне јунакиње, шестогодишње девојчице Меланије која не иде у припремно предшколско, иако има 6. година. Она је, баш као и Пипи, дете ван система. Додатно, живи са баком Бојаном, не познаје тату, а мама јој студира у Италији и са њом је у контакту само преко видео позива. Место романа је неименована војвођанска варошица. У односу са Владом, дечаком из комшилука, Меланија је доминантна, активна, паметна, радознала, причалица, не преза пред ауторитетима (уочава се у разговору са попом, судијом). Нешто од духа овог дела уочава се и у упутству за читање:

„НАЧИН УПОТРЕБЕ – прво мало завирити у књигу, а онда читати полако, Азбучним редом, уз осмех, може и више пута (без обзира на године)... САСТОЈЦИ – једна радознала Меланија и њене авантуре од слова А, када је извесни попа, пре него што је ова књига започела, сркнуо супу, и тек онда, а на самом почетку књиге, значајно изјавио: „Аааа, па ви ћете, Меланија, учити да читате и пишете?“... ВРЕДНОСТ – велика, са додатком уживања... ПРОИЗВЕДЕНО – није произведено, већ је од руке написано и од руке нацртано... РОК ТРАЈАЊА – неограничен, почевши од овог тренутка: „Сад!“

Уједно ово је роман о описмењавању, учењу слова што је у основи структуре овог романа који је доживео неколико издања. Објављен је у едицији Азбучни ред (издавач Службени гласник) коју је уређивао академик Горан Петровић.

Сличну структуру има и роман који отвара едицију Азбучни ред *Чудесни њодвизи Азбучка Првој у ѡридесеј слова* Дејана Алексића који је за сада доживео четири издања. И овај роман намењен је најмлађем школском узрасту јер је роман о описмењавању и учењу слова азбуке уз доминацију радовићевског извртања свега у циљу постизања хуморног ефекта. Главни јунак је цар који одлучује да се описмени. Та ситуација провоцира комичне ситуације и обрте. Свако поглавље посвећено је једном слову азбуке које Цар учи и слово се сагледава не само као графема него и као геометријски знак. Баш као и роман *Аврам Бојдан воду њазе* и ово дело је обликовано уз помоћ извршних илустрација Луке Трилингера и у потпуности је посвећено смешној страни учења што се уочава већ на први поглед у начину како се главни јунак описује:

„АЗБУЧКО ПРВИ – владар који је у почетку био познат само по својој царској ризници са неизбројивим златницима, хиљадама царских шпајзова крцатих теглама пекмеза, слатког од купина... А онда је своје царство, описменивши се, такорећи опасуљивши се, проширио у свет књига, највеће пространство од свих познатих пространстава. Они који читају могу га тамо и даље видети како језди, час друмовима, час изнад мора, час између звезда, кочијама у које је упрегнуто тридесет пропетих, дивних слова – цела азбука.“

Поред ова два романа споменућемо још неколико тек да укажемо на изразито широк опсег тема и мотива који на различите начине комуницирају са савременим дететом. У том контексту треба рећи и то да савремени српски роман за децу покреће и неке условно говорећи тешке теме дате на начин који је деци пријемчив, као у случају романа *Ловац на маслачке* наше истакнуте списатељице за децу Весне Алексић. Ово дело је исприповедано из перспективе седмогодишње Маше и заправо је прича о страховима – Маша је изгубила оца у саобраћајној несрећи и има велики страх да ће га заборавити. Када креће у школу среће дечака Јанка који не говори и често се неконтролисано понаша. Открива се да Јанко живи у хранитељској породици, отац му је у затвору, мајка малолетница. И Јанко и Маша крећу у *аваншуре*. Дело је занимљиво за савремени тренутак јер садржи и критику (прекомерне) употребе дигиталних технологија од стране деце, као и отпор који родитељи из разреда исказују према ученику Јанку (инклузија и отпори које је прате). Интересантан је и роман *Крокодил њева* исте списатељице са девојчицом као главном јунакињом која креће у први разред и тај изразито важан тренутак у животу сваког детета обележен је читавим низом непријатних дешавања у породичном окружењу (прељуба и развод родитеља).

Важно је напоменути да савремени српски роман за децу рефлектује и неке универзалне проблеме човечанства и апелује на развијање еколошке свести код деце. У том контексту споменимо роман *Лушања баштенских љапуљака* Гордане Малетић који се може читати и преко димензије развијања еколошке свести код младих читаоца. То је управо постигнуто стратегијом приповедања и увођењем перспективе баштенских патуљака. Та позиција омогућава да се сагледају и људи из другог угла и да се уочи отуђење међу људима, као и отуђеност људи од света природе. То се најбоље читава у једној реченици овог романа: „А људи су напољу увек у неком покрету и не виде ништа око себе. Највише воле да су унутра и да седе и пиље у нешто. Па ипак као да су увек незадовољни“. Отуда и авантура у коју креће група деце, има за циљ очување света природе.

Анализа овде спроведених романа, како оних који су у наставним плановима и програмима, тако и оних који су ван школског система, имала је за циљ да укаже на богатство, разноврсност и висок уметнички квалитет изабраних дела. Уочава се да је тек један мали део њих у програму

(питање допунског избора се намеће само по себи и наводи на додатно проблематизовање статуса романа у школском контексту), а да највећи део остаје ван школског система. Изостављање романескног штива у млађим разредима основне школе има вишеструке последице. Највећи број деце остаје ускраћен за потпуно развијање читалачких навика, упознавања са светом књижевног текста до развијања емпатије и изградње племенитијег друштва. Маргинална позиција савременог српског романа за децу у настави није само маргинална позиција књижевности, романа или савремене тематике и проблематике већ и запостављање једног важног и одговорног задатка књижевног текста – да васпитава и образује нове генерације.

Литература:

Гејмен, Н. (2018). „Зашто наша будућност зависи од библиотека, читања и сањарења“, <https://sinhro.rs/zasto-nasa-buducnost-zavisi-od-biblioteka-citanja-i-sanjarenja/> (приступљено 31. 8. 2022)

Јовановић, А. (2015). „Бранко Ћопић, школски писац“. *Иновације у настави*, бр. 4. Београд: Учитељски факултет, 70–75.

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature, An Introduction*, The Scarecrow Press, Inc., Lanham: Maryland, Toronto, Oxford.

Програм за 1. разред основне школе

<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>

Програм за 2. разред основне школе

<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=1cd9f883-ccfe-4a73-8ccd-95bc212169e1>

Програм за 3. разред основне школе

<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=893c4453-c577-4ff2-9a57-19f937dd7107>

Програм за 4. разред основне школе

<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=f5a145fb-96a0-44ed-bcb3-b00cfb189a72>

Радовић, Д. (1959). „Дете и књига“. Прво Саветовање Змајевих дечјих игара. Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Извори:

- Алексић, Д. (2015). Чудесни подвизи Азбучка Првог у тридесет слова. Београд: Службени гласник.
- Алексић, В. (2014). Ловац на маслачке. Београд: Креативни центар.
- Алексић, В. (2017). Крокодил пева. Београд: Креативни центар.
- Васић, З. (2011). Чудесно путовање. Београд: Креативни центар.
- Војиновић, В. (2016). Аврам Богдан воду газе. Београд: Службени гласник.
- Малетић, Г. (2019). Лутања баштенских патуљака. Београд: Службени гласник.
- Петровић, Ј. (2018). О дугмету и срећи. Београд: Креативни центар.
- Петровић, У. (2014). Мартина велика загонетна авантура. Београд: Лагуна.
- Тимотијевић, Г. (2001). Владимир из чудне приче. Београд: Народна књига/Алфа.
- Шајтинац, У. (2013). Чарна и Несвет. Чачак: Пчелица.

Jelena S. Panić-Maraš

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

A PLACE FOR CONTEMPORARY SERBIAN
NOVELS FOR CHILDREN IN LOWER GRADES
OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

The paper focuses on the analysis of the current syllabus for the Serbian language intended for the lower grades of primary schools. The intention of the paper is to show how the novel, as a dominant genre in contemporary Serbian literature for children, is extremely marginalized in the first cycle of education. Such a situation results in a deepening of the reading crisis in children, and a whole series of consequences for education.

Key words: *contemporary novel, lower grades of elementary school, empathy, reading crisis.*

Николина С. Шурјанац¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

ДНЕВНИК О ЧАРНОЈЕВИЋУ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ КАО ОБАВЕЗНА И ИЗБОРНА ЛЕКТИРА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У раду ће бити анализиран кратак роман Милоша Црњанског *Дневник о Чарнојевићу*, који је од скоро уврштен у програм за трећи разред средњих школа представљајући добар избор за илустровање авангардне / експресионистичке поетике у српској књижевности. Као једно од најзначајнијих Црњанскових остварења из ране фазе стваралаштва, ово дело ће бити анализирано и са аспекта сума-траистичке поетике, тако да ће бити остварена унутарпредметна корелација са осталим Црњансковим делима (песничком збирком *Лирика Ишаке*; путописима „Хаџилук на Крф, до Плаве гробнице“, „Видо, острво смрти“ и „Гробља Србије на Крфу“), али и ванпредметна корелација будући да се радња романа везује за Велики рат. Циљ овог рада, који је заснован, пре свега на аналитичко-синтетичком приступу Црњанском кратком роману *Дневник о Чарнојевићу*, јесте да укаже на значај овог дела како у стваралаштву Милоша Црњанског, у којем има изузетно важан генерички значај, тако и у српској књижевности двадесетог века, а самим тим и у школским програмима.

Кључне речи: *Дневник о Чарнојевићу, експресионизам, лектира, трећи разред средње школе.*

Уводне напомене

Увођење Црњансковог *Дневника о Чарнојевићу* у програм за трећи разред средњих школа (2020²) представља крупан корак ка свестранијем сагледавању поетичких превирања српске књижевности између два рата. Међутим, упоредном анализом школских програма, уочавамо да овом делу није

1 nikolina.surjanac@uf.bg.ac.rs

2 План и програм за трећи разред средњих школа преузет је са сајта Завода за унапређење образовања и васпитања на следећим страницама: <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656227993-d7381cf7-3e3b> и <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656201823-d316492d-338b>.

дат подједнак статус у средњошколским плановима и програмима, у зависности од образовног профила. Нелогичност у положају самог дела у наставно-образовном процесу огледа се у томе да је Црњансков *Дневник* обавезна лектира за друштвено-језичке и опште смерове, изборна за природно-математичке смерове у гимназијама, до тога да није чак ни изборна лектира у већини средњеобразовних стручних профила попут економских, архитектонских, електротехничких, природно-математичких. У трећем разреду економских и природно-математичких профила понуђен је избор између *Ex Ponta*, „Моста на Жепи“ и других Андрићевих приповедака, те би одломци из Црњансковог *Дневника*, који је поетички веома сродан *Ex Pontu*, такође, могли представљати добар избор лектире ради бољег разумевања не само Црњанскове, већ и експресионистичке поетике уопште.

Дневник о Чарнојевићу

„Осећао је: да је његов живот само румене једне биљке ради, на Суматри. И смешио се мирно. Био је заљубљен; па кад живот није могао да га спасе, шта је још могло да га задржи?“

(Милош Црњански, *Дневник о Чарнојевићу*)

Прва књига модернистичке едиције *Албајтрос* јесте Црњансков *Дневник о Чарнојевићу* (1921), дело које у поетичко-програмском смислу чини тројство са ауторовом *Лириком Ишаке* и приповедачком збирком *Приче о мушком*. За најранију рецепцију овог Црњансковог остварења карактеристична је антагонистичка књижевна критика³. На једној страни, критичари попут Бранка Лазаревића и Милице Јанковић, настојали су да разумеју

3 У једној од првих критика о овом роману, из пера Бранка Лазаревића, као могућ утицај на формирање главног јунака истиче се Љермонтовљев Печорин, „цинички егоцентриста који је залутао у 1919. годину, осамарен и претоварен грубим товаром прљавих нагона пећинског човека“ (Петров, 1971: 290). Иако не баш репрезентативна критика Лазаревића, противника модерниста, на рачун главног јунака *Дневника о Чарнојевићу*, она ипак представља својеврсно признање Црњанском и авангардистима уопште за сам поступак писања и утиске које дело ствара. Утицај романтичарског *сувишној човека* на рану фазу стваралаштва Андрића и Црњанског посебно је наглашаван у првим књижевним критикама које су се јавиле поводом њихових дела. Тако, на пример, Милица Јанковић у критици Андрићевог *Ex Ponta* наводи да је његова поезија подсећа на Љермонтовљеву по „бури на мору у ноћи и буни човечије душе на дану, али чега се он *ишаке* *џо* је *џесма* и што он каже то остаје вечно и од тога могу срца да живе“ (Јанковић, 1919: 74). Једну од најнегативнијих оцена представља критика тадашњег угледног универзитетског професора Владимира Ђоровића. Наиме, он је писца *Дневника о Чарнојевићу* оптужио да је „порнограф“, „декадент“ и „нихилиста“, а ово прво због сцена чулне љубави са женама које је током свог живота сретао Петар Рајић, главни јунак. То је могући разлог зашто је Црњански из другог издања 1930. године избацио епизоду са две сестре – Изабелом и Маријом.

и опишу поетичке одлике овог необичног *Дневника*, уочавајући у њему видне романтичарске утицаје, док је на другој страни била индикативна негативна критика Владимира Ђоровића на рачун самог писца. Занимљиво је да ће се и сам аутор експлицитно изјаснити поводом овог свог дела, те не само да ће одговорити критичарима, већ ће у својој *Ишаци и коменџарима* детаљно описати проблеме око објављивања овог романа, захтеве издавача, као и скраћивање текста са дванаест на пет табака.

Овај кратки роман налази се негде на средини између модернистичког (пре свега декадентно-симболистичког) осећања света и експресионистичког формалног поступка, па се стога не може једнозначно свести на експресионистичку прозну формулу. Са друге стране, овај роман је у специфичном односу према претходној, на плану прозе, реалистичкој традицији, будући да у епохи модерне преовладава поезија. Кратки роман авангарде одбацује миметички принцип и психологизам. Ајнштајн и Деблин, експресионистички аутори, прави смисао „новог романа“ не виде у пукој дескрипцији појединих јунакових стања или спољашњих дешавања, „нити у развијању сложених сижеа, већ се његова пуноћа огледа у артикулацији кретања и динамике, интензитету осећања, визинарском доживљају реалности и пантеистичко-мистичном предавању бескрају“ (Петровић 2017:110). Ајнштајн и Деблин су се заложили за роман који не репродукује, по принципу миметизма, само „слику“ (110) света, већ настаје из дубине људског бића, из „костију, крви, мишића, плућа“ (110). Оно што је посебно карактеристично за авангардни роман, а самим тим и *Дневник о Чарнојевићу*, као један од првенаца српског експресионистичког романа (ту је, на пример, и *Бурлеска* Растка Петровића, или нешто касније *77 самоубица* (1923) Ве Пољанског) јесте његова поетичка самосвест, која свој зачетак има у Сервантесовом *Дон Кихотију*, а у нашој књижевности у *Роману без романа* Јована Стерије Поповића.

Међутим, поставља се питање како то да је писац у два различита издања другачије жанровски одредио своје дело, прво га назвавши *романом*, а потом *иријовейком*. Жанровском колебању ту није крај, јер је само дело насловљено као *дневник*. Дакле, једна од водећих одлика експресионизма јесте и начело *жанровске мимикрије*. У наслову се налази одредница *дневник*, а у поднаслову коначне верзије *роман*. Писац је могао, једноставно, да дело назове *Роман о Чарнојевићу* и на тај начин прикаже животни пут главног јунака. Међутим, одредница *дневник* била је погоднија због фрагментарне композиције, првог лица и уношења елемената аутобиографског. Црњански спомиње у *Ишаци и коменџарима* да је и сам оболео на фронту у Аустрији од туберкулозе и потом завршава: „отуда туберкулоза код јунака романа у *Дневнику о Чарнојевићу*“ (Црњански, 2008: 162). Такође, навешће да је све

време на фронту носио са собом једну „купусару“ (162), у којој је бележио своје доживљаје ратних страдања. Врло је вероватно да су ти утисци уткани управо у *Дневник о Чарнојевићу*. Са друге стране, занимљиво је да у делу нема ниједног датирања фрагмента, што је основна поетичка одлика дневника. Како је онда могуће да једно дело које је насловљено као *дневник* нема ниједну датумску одредницу? Одговор се крије у поетичкој метасвести, као једној од кључних одлика модерне књижевности. Тренутак у којем аутор у књижевном делу тематизује поступке књижевног стварања, или говори о одређеним жанровима, означава се као улазак у еру модерне приповедачке самосвести, која настоји да оголи саму себе, да постане *књижевности о књижевности*. Уколико читалац угледа одредницу *роман* у наслову, он очекује, преваходно, фикционалну тематику. Са друге стране, *дневник* је првенствено аутобиографски, документарни жанр. Очигледно је Црњански оваквом игром наслова и поднаслова желео да укаже на саму природу књижевног стваралаштва која је спој фикционалног и нефикционалног. Дневник као жанр пише се о себи, не о другоме. На крају је превладало мишљење да се ово дело ипак окарактерише као кратки роман, управо због тога што је погодна форма за изражавање динамичног духа времена и због тога што представља „брзо превозно средство осећања“ (Петровић, 2017: 102). Са друге стране, Никола Милошевић у својој студији *Филозофска димензија књижевних дела Милоша Црњанског* Црњансков *Дневник о Чарнојевићу* жанровски одређује као *новелу*. Да је у овом роману присутан хорнолошки принцип излагања догађаја, онда би он, од маестралног и репрезентативног авангардног дела, постао обичан васпитни роман који описује судбину двадесеттворогодишњег младића – војника од његовог детињства, преко женидбе женом коју не воли, одласка из завичаја, ратовања, боловања, до повратка у завичај и слутње смрти. О естетској вредности симултаног приповедања говори Бојана Стојановић Пантовић:

Сливеност и здружност временских и просторних компонената овде је сасвим очигледна, као да се јава непрестано претаче у сан и реминисценцију и обратно, те је просторно-временска инверзија нешто посве природно и чак очекивано. Из једне тачке хронолошко напредовање се покреће, потом дифузно разлива и успорава, али и улива, односно враћа у свој незауостављив ток (Пантовић, 2012: 505).

На овај начин, поступком тзв. динамичког симултанизма, Црњански на најбољи могући начин успева да илуструје основни садржај романа – идеју суматраизма, који је много шири од пуког романтичарског удвајања ликова. Техника приповедања која преовладава у Црњанском кратком роману, као и субјективна позиција субјекта, у тесној су вези са облицима приповедања

у експресионистичким делима: „Стално се појављују лица која се опсесивно баве собом, својим неурозама, nelaгодностима, разголићују се, самоиспитују, потпуно обузети тешкоћама које не могу да савладају или страхотама које су преживели у рату и другде“ (Петровић, 2017: 107). Дакле, као што видимо, друштвеноисторијски контекст је неминовно утицао на промену у духовној, па самим тим и књижевној парадигми. Али и да није било Великог рата и пропасти коју је донео за собом, питање је да ли би реалистички образац приповедања и даље остао на снази, будући да је његова дезинтеграција почела већ увелико крајем деветнаестог века. Али свакако да реалистички роман са својим свезнајућим приповедачем и тзв. „монолошким“ (79) принципом није погодовао изражавању авангардног духа „сумње и динамизма“ (79).

Експресионистички принцип симултанизма, односно филмски поступак монтаже, Црњански је изврсно представљао од свог првог до последњег дела – од *Дневника до Хийерборејца*. Као и у *Лирици Ишаке*, и у првој књизи *Сеоба*, аутор прихвата хомеровску схему приче о рату и примењује је на модерне прилике ратовања. У томе се и огледа значај његовог *Дневника о Чарнојевићу*, јер ће у њему бити постављен темељ за све касније Црњанскове *суматраисте*: у прози ће то бити Вук Исакович, Павел Исакович, Иперборео и др, а у поезији лирски субјект, почевши од *Лирике Ишаке* (која је по значају за генезу суматраизма у Црњанској поезији пандан *Дневнику о Чарнојевићу* за развој његове прозе), па преко *Стиражилова* и *Сербие до Ламенџа над Београдом*. Принцип вишеструког удвајања у *Дневнику о Чарнојевићу* (на плану гласова јунака, сна у сну, реалитета и идеалитета, вредносних ставова) указује на композициони поступак текста у тексту, чиме се приповедању приступа са аспекта поетичке метасвести, а самим тим се утиче и на читалачку рецепцију, у чему је и незаобилазан значај овог дела за генезу каснијег, српског постмодернистичког романа. И управо је тим поступком изневерног хоризонта очекивања (а тежња авангардне уметности и јесте да збуну, шокира читаоце) писац желео код читалаца да означи једно од најбитнијих места у роману – мотив удвајања.

Петар Рајић, главни јунак романа, војник који лежи у затворској болници у Кракову, обликовао је свој роман као фикцију, тј. причу о другом. Тај други је, заправо, његово идеално, духовно, суматраистичко ја кроз које он имплицитно износи своју теорију суматраизма, коју је, у стилу авангардних писаца, варирао у различитим формама: у роману – дневнику, манифесту *Објашњење Суматре*, поеми *Стиражилово*, путопису *Љубав у Тоскани*, песми *Суматра* и др. Лик идеалног Рајићевог двојника овде се појављује у улози много комплекснијој него што је то мотивација нараторовог лика – он је овде паралелна стварност, односно надстварност која се идентификује са сном, која сами тај сан јесте. *Дневник о Чарнојевићу* је, стога, „дневник о сну“ (Росић 1996, 219). Росић, такође, сматра да у овом делу није изневерена

жанровска одредница из наслова, јер ово није „дневник о другом“ (219), већ дневник о „себи као другом“ (219). Ако Чарнојевића посматрамо искључиво као Рајићев *alter ego*, онда уистину овај роман говори о Рајићевом двојнику, а не о посве другој личности. Питање главног јунака *Дневника о Чарнојевићу* представљало је и представља једну од већих загонетки за проучаваоце књижевности, стога су мишљења подељена: једни верују да је главни јунак Чарнојевић⁴, други да је Петар Рајић, а неки чак да је то „безимени Далматинац“, потомак извесног Егона Чарнојевића, будући да се његово име нигде директно не спомиње у роману.

Дакле, то би можда и могло бити тачно, уколико узмемо у обзир да је читаво ово дело, као и Црњанскова поетика, заправо поетика одсутног које је иманентно присутно, као и у песми *Суматра*, у којој се то острво нигде не спомиње именом, већ се опис острва из саме песме може односити на било које острво на свету, чиме се значење Суматре универзализује до симбола утопијске пројекције. Тако је и у *Дневнику о Чарнојевићу*: свако ко тежи даљинама и свој живот види као космичку везу са осталим живим бићима и природом, може се пронаћи у лику младог Чарнојевића, а поготово би то важило за Црњанскову генерацију, која је жудела за бегом у неку лепшу стварност, у стварност која има *чар*. Било како било, једно је извесно – самим тим што се у наслову крије именовање Чарнојевића, писац унапред формира читалачки хоризонт очекивања, јер ми све време очекујемо да се појави тај Чарнојевић, па самим тим и епизода са Рајићевим двојником добија кључно, привилеговано место у роману и тематизује једну од главних експресионистичких идеја, а то је идеја удвајања, односно, паралелних светова. У прилог томе иде и чињеница да основни *костјур* овог романа – одвојени фрагмент *Сан*, који је објављен 1920. године у часопису *Мисао*, дакле годину дана пре Црњансковог романа – дневника – тематизује управо судбину младог Чарнојевића. Сам поступак приповедања, који је монтажни и у којем се по принципу фрагмената приказују поједине епизоде из Рајићевог живота, указује нам на постојање симултаних, паралелних светова. Напоредо са Рајићевом ратном стварношћу, реконструисана је његова прошлост (детењство, смрт мајке, женидба девојком коју не воли), али је приказан и његов сан у краковској болници, који у роман уноси моменат ониричког, надстварног и додатно удваја већ удвојене временске перспективе. Да ситуација буде још компликованија, по принципу бабушки, у Рајићевом сну се јавља Чарнојевић, а у Чарнојевићевом сну на јави, заправо, „у некој собици препуној огледала, у сцени у којој се

4 Детаљан и концизан преглед ове проблематике дат је у: Орлић, М. (2017.) *Андрић, Црњански, Пекић: њриповедне стјруктјуре срјској (јосј)модернистјичкој романа: деконстјруктјија њриповедној субјектја и реконстјруктјија фјијуре њриповедача*. Панчево: Мали Немо.

као на филму динамично смењују збивања и ликови“ (Петровић, 2017: 158) појављује се оперски певач Шаљапин, који је познат по својој улози Дон Кихота (158)“. Порука коју Црњански суптилно шаље баш оваквим избором ликова и имена, недвосмислена је. Као што је Шаљапин у улози другог човека, сањалице и луталице, човека који се одрекао овог света, тако је и Рајићево друго и жељено *ја*, заправо, Чарнојевић. На тај начин писац је илустровао игру двоструких огледала, која симболизују колебања између сна и јаве, материјалног и метафизичког, сурове стварности и утопијских простора. Али удвајање није присутно само на плану јунака у роману, већ и на „жанровском, идентитетском, наративном, онтолошком плану (56)“. Чарнојевића је друштво подругљиво звало „радиограм“ (62) јер је „хватао“ (62) сигнале са свих страна света, и оних најудаљенијих. Исто као и Рајић, што нам додатно потврђује, да је, заправо, реч о фигури двојника, ни Чарнојевић „није више знао шта је добро а шта зло“ (63) будући да је и он наишао на неприхватање своје средине и схватио да се не сналази у овом, материјалном, пропадљивом свету, на шта нас асоцира мотив јесени и жутог лишћа које Рајић обожава. Већ од самог почетка осећамо у његовом лику знаке удвајања. У првој реченици романа: „Јесен, и живот без смисла“ (2), откривамо једну, меланхоличну и депресивну страну Рајићевог лика, али недуго затим, у трећем пасусу, он ће рећи и: „мало људи тако слатко и мирно живе као ја“ (2); „А волим свој живот чарју, коју сам осетио лане“ (Црњански, 1996: 125). Каква је та друга страна Рајићевог лика? Чини се да она ипак воли живот чији смисао проналази у руменом и жутом јесењем дрвећу. И тако долазимо до Рајићевог другог *ја*, које у руменој и плавој боји призива експресионистичку чежњу за бескрајем и трансценденцијом, док жута боја лишћа коју Рајић воли асоцира на труљење и пропадање, на крају и смрт. Суштину паралелних светова кроз призму удвајања главног јунака романа Новица Петковић описује на следећи начин:

С једне равни приповедања потиче један, с друге други вредносни став, при чему се њихов однос може описати као однос узајамног допуњавања: што се више бесмисла, немира и узалудности осећа на првој равни, утолико се дубље трага за смислом, миром и *ушехом* на другој равни (Петковић, 1996: 131).

Пошто међу људима нема ни својих ни блиских, он се окреће дрвећу, биљкама, улицама, мостовима, небу, попут поетског субјекта *Немира*, којем је природа дража од људи. Он тим улицама говори о својој младости.

Сасвим је очигледно да приповедач своју младост доживљава као нешто изложено сувише снажном притиску једне стварности у којој важно место заузимају мртваци и гробља и стога није нимало случајно што ће он настојати да нађе излаз из тако оцртаног круга. То је, сасвим сигурно, разлог што ће он посегнути за „визијама белим“ и „визијама лудим“ (Микић, 2005: 106).

Чарнојевић је неко ко живи двоструким животом (бивши морнарски часник и има везе са московским студентима, али и „пробисвет“ (Црњански 1984: 54) и „далматинска ждера“ (54)). „Дан и ноћ постају средство да се покаже нека врста располућености, нека врста поделе и јунаковог живота и његовог унутарњег света“ (109). Дакле, удвајање Рајић–Чарнојевић сведочи и о супротстављености материјалног, пропадљивог света, са људском крвљу и лешинама, и духовног, узвишенијег, лепшег света који је окренут природи. „Чарнојевић је хипнотична сањалица која је у ствари личност у личности Петра Рајића, и која овога чини *homo duplexom*“ (Џацић, 1976: 71); „Чарнојевић је песнички *пройшовийров* за Рајићеву самосвест, привремено ништење Рајићевог Ега, чарање и зачаравање у природи како би се у слеђеном свету откравиле енергије доброте и припадности, повезаности“ (72). Плаветнило неба уноси мир и спокојство у биће човека. Небо је иначе доминантан мотив у *Дневнику о Чарнојевићу*, а најфреквентније се јавља у одломку о Рајићевом сну у којем Чарнојевић преузима приповедачку улогу: „А он је причао о снегу, о крстокљуну, који зими држи свадбу, о снежним облацима, а највише о небу. Све је мрмљао нешто неразговорно о небу [...]“ (Црњански, 1996: 158); Није више знао шта је добро а шта зло и мерио је све руменилом неба, утехом његовом“ (163). Чарнојевић, двојник Петра Рајића, један је од првих суматраиста међу Црњансковим суматраистима. Чарнојевић је јунак, који у главном делу *Дневника о Чарнојевићу*, у својеврсном иманентно поетичком манифесту, излаже основна начела Црњанскове поетике: „Осећао је: да је његов живот само румене једне биљке ради, на Суматри. И смешио се мирно. [...]“; „[...] Брат сам сваком, а има нас милионима. [...]“ (Црњански, 1996: 164, 166);

Све што су чинили, тврдио је да негде далеко, далеко, на једном острву, оставља трага. А кад би јој рекао, да сад, од њеног страшног осмеха, добија једна црвена биљка, на острву Цејлону, снаге да се отвори, она би се загледала у даљину. Она није веровала да сва наша дела утичу тако далеко, и да је наша моћ тако бескрајна. А он је веровао још само то (160).

Чарнојевић ће се на питање других о политичком или филозофском опредељењу изјашњавати као *суматраиста*. Црњансков суматраизам указује на покушај стварање једне хармоничне целине у времену „изгубљене равнотеже“ које је захватило свет, Европу а потом и самог човека послератне катаклизме. Његов суматраизам подразумева принцип универзалне сагласности и синестезије, што је наслеђено од симболиста, али је преобликовано захваљујући експресионистичком начелу симултанизма који временски напоредне, а просторно удаљене перцепције спојне и унутарње реалности пропушта кроз филтер сна, визије, халуцинације и сећања. Критичари су Црњансков суматраизам другачије схватили и описивали: за Новицу Петковића он је „песничко откривање универзалних веза између човека и природе“ (Владушић, 2014: 242); за Мата Лончара антитеза која „укида раздаљине, измирује супротности, гради визију хармоније и усклађује

контрасте превладавајући опреке“ (242); док Горана Раичевић види Црњансков суматраизам као антирелигиозност: „*Суматра* је израз нирванске мирноће која почива на поништавању субјекта, односно његове телесне земаљске егзистенције и израз његовог поистовећивања са светом, утапања у тај свет, а не епифанијско прочишћење, утеха божанског објављења, веровање у нешто ван коначности смрти“ (242). Уопштено, идеја суматраизма, праћена кроз генезу стваралаштва Црњанског, од првих до последњих дела показује како своје лице тако и наличје будући да води у тотални нихилизам, односно у ништавило, једно велико *нада*, у смрт, те се може назвати „посувраћеним, обрнутим суматраизмом“ (Јаћимовић, 2014: 259), што се најбоље може уочити у позним делима попут *Ламентија* и *Романа о Лондону*. Црњансков етеризам свог пандана има и у схватањима Фридриха Ничеа о бестелесности, лакоћи постојања, одсуству „духа тежине“ (Раичевић, 2014: 318) који нас вуче на доле, да паднемо, док је лакоћа, на којој и Црњански инсистира, оличење божанског принципа: „Сад сам лак, сад летим, сад се премећем и правим обруче, сад игра Бог у мени“ (318); „Суматраизам је излазак из меланхолије, утопија љубави и лепоте“ (Алексић, 2014: 340). А та лепота је и у уметности, естетском, преко које Црњански конституише свој лирски, наративни идентитет, који је деконституисан и тежи успостављању целине. О томе сведочи и дихотомија *Објашњења Суматре* која указује на оклевање између става да у свету нема никаквих веза, до оног да је све на свету у вези.

Ако би се са ученицима на часовима анализа Црњансковог *Дневника* окренула ка горе наведеним поетичким тачкама, ученици би могли да, надовезујући се на остала Црњанскова књижевноуметничка остварења, створе заокружену слику не само о стваралаштву овог писца, већ о поетици читаве једне епохе, што нам је и била намера. На пример, прстенаста композиција истоветна је као и у *Лирици Ишаке* и *Сеобама* и илуструје повратак из рата као најтрагичнији доживљај у човековом животу, како сматра Црњански. Стога су и *Лирика Ишаке*, као поетизована варијанта *Дневника о Чарнојевићу*, и сам *Дневник* припрема за настанак, по многима, једног од најбољих романа двадесетог века у српској књижевности – *Сеоба*. Попут Рајића и лирског субјекта *Лирике Ишаке* и Вук Исаковић је симбол сеоба, суматраистичких промена хронотопа, одисејског луталаштва и погледа упереног ка небу, у *бескрајни њлави круи*, који појединцу једини може пружити метафизичку утеху. Будући да су и *Сеобе* у обавезном делу програма за трећи разред свих средњих школа, *Дневник* и са генеричког аспекта доприноси бољем разумевању најпознатијег прозног остварења Милоша Црњанског. Монолози Петра Рајића о суматраизму надовезују се на *Суматру*, *Објашњење Суматре*, *Сџражилово* и Црњанскове путописе, на тај начин стварајући једну кохерентну целину у ученичком поимању Црњанскове експресионистичке поетике. Такође, принцип вишеструког удвајања у *Дневнику о Чарнојевићу* (на плану гласова јунака, сна у сну, реалитета и идеалитета, вредносних ставова)

указује на композициони поступак текста у тексту, чиме се приповедању приступа са аспекта поетичке метасвести, а самим тим се утиче и на читалачку рецепцију, у чему је и незаобилазан значај овог дела за генезу каснијег, српског постмодернистичког романа, што је добар увод за градиво које се обрађује у четвртом разреду средње школе.

Поред поменутих унутарпредметних корелација, издвојили бисмо још један аспект могуће компаративне анализе између Црњансковог *Дневника о Чарнојевићу* и песме Душана Васиљева „Човек пева после рата“, у којој је, такође, представљена бесмисленост ратних несрећа и бесперспективност људи изашлих из ужаса Великог рата. У овим делима је очигледан и критички однос према рату, као и морална и психолошка деформисаност младих који су у њему учествовали.

Циљ овог рада, који је заснован, пре свега на анализи Црњансковог кратког романа *Дневник о Чарнојевићу*, јесте да укаже на значај овог дела како у стваралаштву Милоша Црњанског, у којем има изузетно важно место, а онда и у српској књижевности двадесетог века, па самим тим и у школским програмима. Низом аргумената потврдили смо естетске и етичке квалитете овог дела, и настојали да покажемо зашто сматрамо да би ово дело требало да буде, ако већ није, део макар изборне школске лектире у трећем разреду гимназија и средњих стручних школа. Оно што би могао да буде део неког будућег истраживања, а чему се нисмо детаљније посветили због обима рада, јесте пример конкретне, поступне методичке реализације самог часа анализе Црњансковог *Дневника о Чарнојевићу*, уз објашњавање методичких поступака као и конкретно приказивање успостављања предметних корелација на које смо указали у самом раду.

Литература:

- Алексић, Ј. (2014). Критичко-есејистички и метапоетички ставови и упоришта Милоша Црњанског. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коментари* (332–347). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Владушић, С. (2014). Црњански: од *Стржиљова* до *Ламентиа над Београдом*. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коментари* (248–254). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Вучковић, Р. (2014). Исток у поетици и поезији Милоша Црњанског. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коментари* (81–96). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.

- Гвозден, В. (2014). Религија без наде: Поезија Милоша Црњанског и заједница. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коменџари* (122–134). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Јамасаки, К. (2014). Лао Це и поезија Милоша Црњанског. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коменџари* (514–529). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Јанковић, М. (1919). Иво Андрић: *Ex Ponto. Мисао*. 1 (1), 67–75.
- Јаћимовић, С. (2014). *Ламенџ наг Беоџрагом* – песничке координате једне судбине. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коменџари* (254–267). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Микић, Р. (2005). Прича, сан и манифест (један поглед на *Дневник о Чарнојевићу*). У: *Књиџа о Црњанском*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Милосављевић, П. (1996): Дискурс романа *Дневник о Чарнојевићу Милоша Црњанског*. У: Грујић, М. и Шутић, М. (ур.). *Милош Црњански: џеорџско естетички џрисџуџ књижевном делу*. Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Милошевић, Н. (1996). Филозофска димензија књижевног дела Милоша Црњанског (предговор). У: Милош Црњански. *Сеобе I*. Београд: Просвета.
- Пантовић, Б. (1998). *Срџски експресионизам*, Београд: Рад.
- Петковић, Н. (1996). *Лирске еџифаније Милоша Црњанског*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Петров, А. (1971). *Поезија Црњанског и срџско џесниџиџво*. Београд: Вук Караџић.
- Петровић, П. (2014). Лирика Итаке: између одисејевског и донкихотовског гласа. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коменџари* (178–189). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Петровић, П. (2017). *Аванџрдни роман без романа*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Раичевић, Г. (2014). Суматраизам – у трагању за земљаском срећом. У: Хамовић, Д. (ур). *Милош Црњански: Поезија и коменџари* (310–323). Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет, Матица Српска.
- Росић, Т. (1996). Дневник о сну – О дневничком предлошку у Дневнику о Чарнојевићу. У: Шутић, М. (ур). *Милош Црњански: џеорџско естетички џрисџуџ књижевном делу* (211–220). Београд: Институт за књижевност и уметност.

Тешић, Г. (2009). *Српска књижевна авангарда. Књижевноисторијски контекст (1902-1934)*. Београд: Институт за књижевност и уметност, Службени гласник.

Џацић, П. (1976). *Простори среће у делу Милоша Црњанског*. Београд: НОЛИТ.

Преузето 30. августа, 2022. са: <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656227993-d7381cf7-3e3b> и <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656201823-d316492d-338b>.

Извори:

Андрић, И. (2016). *Ex Ponto, Немири, Лирика*. Зрењанин: SEZAM BOOK.

Црњански, М. (1967). *Песме, Путописи, есеји*. Сарајево: Свјетлост.

Црњански, М. (2008). *Ишака и коменџари*. Подгорица: Штампар Макарије, Октоих.

Црњански, М. (1919). Милош Црњански. *Лирика Ишаке*, Београд: С. Б. Цвијановић.

Црњански, М. (1996). *Пријоведна проза*. Београд: Задужбина Милоша Црњанског.

Црњански, М. (1993). *Лирика*. Београд: Задужбина Милоша Црњанског.

Црњански, М. (1984). *Дневник о Чарнојевићу*. Београд: БИГЗ.

Nikolina S. Šurjanac

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

**THE JOURNAL OF ČARNOJEVIĆ BY MILOŠ CRNJANSKI
AS COMPULSORY AND OPTIONAL READING
IN THE THIRD GRADE OF HIGH SCHOOL**

Abstract

In this paper we will analyze Miloš Crnjanski's short novel *The Journal of Čarnojević*, which, as a possible choice of reading material in the third grade of high school, would serve to illustrate expressionist poetry. As one of Crnjanski's most significant achievements from the early phase of his work, this work will be analyzed from the aspect of Sumatras poetics, so that an inter-subject correlation will be achieved with other Crnjanski's literary works (poetry collection *Lyrics of Ithaca*; travelogues of *Pilgrimage to Corfu*, *to the Blue Tomb*, *Vido*, the island of death and *Cemeteries of Serbia in Corfu*). On the other hand, this work would serve as an excellent example of extra-subject correlation, because the plot of the novel takes place during the First World War. The aim of this paper, which is based primarily on an analytical-synthetic approach to Crnjanski's short novel *The Journal of Čarnojević*, is to point out the importance of this work both in the creativity of Miloš Crnjanski, in which it has an extremely important generic significance, and in Serbian literature of the twentieth century, and thus in school syllabuses.

Key words: *The Journal of Čarnojević, expressionism, reading, third grade of high school.*

Maja Raunik Kirkov¹

*Faculty of Pedagogy St. Kliment Ohridski - Skopje
Ss. Cyril and Methodius University in Skopje North Macedonia.*

Rolf Gollob

Zurich University of Teacher Education, Zurich, Switzerland.

Vesna Makaševska

*Faculty of Pedagogy St. Kliment Ohridski, Skopje,
Ss. Cyril and Methodius University in Skopje North Macedonia.*

Lulzim Ademi

*Faculty of Pedagogy St. Kliment Ohridski, Skopje,
Ss. Cyril and Methodius University in Skopje North Macedonia.*

IMPLEMENTATION OF A NEW CONTENT IN THE STANDARD UNIVERSITY CURRICULUM

Abstract: The paper presents the concept and the implementation of the content of democratic culture in the university curriculum. Three different university modules were developed and implemented in the university curriculum designated for pre-service teachers at the Faculty of Pedagogy St. Kliment Ohridski, North Macedonia: Democracy through Visual Art Education, Democracy through Didactics of Mathematics Education (for pre-service primary school teachers); Democracy through Speech Culture with Didactics (for pre-service preschool teachers).

We created a specific methodology that enables an integral implementation of one democratic culture competence with an adequate content of each subject, using activities available at the website: living.democracy.com to provide its implementation that corresponds with the findings of Hess, 2009; Broom, 2015, EURYDICE, 2017. The results show that students developed the following competencies: civic-mindedness, responsibility, self-efficacy, analytical and critical thinking skills, valuing democracy and fairness in parallel with the development of subject specific competencies. Findings based on the analyses of the process and students' approaches

¹ maja.raunik.kirkov@pfsko.ukim.edu.mk

allow us to conclude that the implementation of these modules and session plans can strongly support creative efforts to include reaching and implementing the Culture of Democratic Citizenship and Human Rights Education in the other academic and school subjects.

Key words: *university curriculum, pre-service teachers, democratic culture, creative modules.*

Introduction

Contemporary understanding of the world we are living in is that its main characteristics are complexity, digitalization and multitasking. Educational systems all over the world are struggling with the aim to enable children to participate in life actively, with confidence and deep understanding. Necessity to gain not just information, but knowledge and skills that can be effectively used in the future strongly influences the concepts of curriculum design in all levels of education. Recent research presents the findings that many institutions of higher learning are recognizing the lack of awareness how to implement student-centered or outcome-based learning strategies effectively. This universal actual need to improve the quality of university content was the main idea that stimulated us to take actions and to create an advanced curriculum for students – future teachers.

We were focused on the process – on the strategies and methodical procedures that will provide acquiring of the knowledge and critical thinking, skills, attitudes and values applicable in the education of future teachers.

To match contemporary approaches to teaching and learning, our main concern was how to enable interdisciplinary implementation of new content in the standard university subjects (Santaolalla et al, 2020; Fidalgo-Neto, 2014).

Conceptual framework

As we are living in the society that has multinational, multicultural character, constantly faced with diverse and contrasting understandings and approaches, implementation of the content of democratic citizenship is more than needed. Culture of democracy is a crucial element of personal culture of teachers and students – future teachers that needs to be transferred to pupils.

Experiences we gained with participation in the project *Preparing Future Teachers in the Western Balkans: Educating for Democracy & Human Rights 2019 – 2022* gave us the initial ideas that the concept of democratic citizenship can be implemented in the university curriculum. The project was funded by the Norwegian Ministry of Foreign Affairs and led by the European Wergeland Centre, Oslo, Norway (implemented 2019 – 2022 – EWC, PER 18-0009 project) and developed

in close cooperation with the Department IPE of the Zurich University of Teacher Education. The project provided support to 12 universities from the Balkan region – Serbia, North Macedonia, Montenegro, Albania, „Kosovo²“, Bosnia and Herzegovina in the cooperation with the Institutes for Development of Education.

Actively participating in the FTWB project, we were inspired and guided to implement the content and the activities of Culture of Democratic Citizenship / Human Rights Education (CDC/HRE) and Reference Framework of Competences for Democratic Culture that are created by the Council of Europe (RFCDC).

Building on its background concepts, the Framework offers a comprehensive conceptual model of the competences that individuals need in order to function as democratically and interculturally competent citizens. These are therefore the competences that need to be targeted by educators in order to empower learners to act as competent and effective democratic citizens. There are 20 competences in the model in total. These competences are subdivided into values, attitudes, skills, and knowledge and critical understanding (RFCDC, Council of Europe, 2020). *Competences for democratic culture* is the model that can be used to inform educational decision making and planning, helping educational systems to be harnessed for the preparation of learners for life as competent democratic citizens (RFCDC, Council of Europe, 2018).

In our work we have decided to implement CDC and HRE in the three university subjects with different area of studies: Democracy through the Didactics of Visual Art Education, Democracy through the Didactics of Math Education, Democracy through the Culture of Speech with Didactics.

Aim

To improve the quality of education for students – future teachers and provide reaching competences in both – the specific subject and democracy.

Objectives

To implement the Culture of Democratic Citizenship / Human Rights Education content and activities in the obligatory subjects, due to the importance of establishing the needed level of competences.

To ensure that all students (primary school teacher-students and preschool teacher-students) are going to be included and benefit from the program that can be implemented in their future professional engagement.

To support modernization of teacher education training and implement an interdisciplinary approach in teaching and learning.

² „All references to Kosovo in this document should be understood to be in the context of United Security Council resolution 1244 (1999)“.

Methodology

Following the legislation in our country that concerns high education, we were allowed to change 30 % of our academic content without the need of previous accreditation of a subject as a new module. This opportunity stimulates professors to use the content of each subject as a base and apply CDC/HRE content only when it was possible to find interconnections with the main subject. We were strongly against the option to implement the content of democracy uncritically and with no strong relation with the subject content.

As a starting point we decided to use in each lesson one CDC/HRE key concept and connect it with the specific subject content. We have established a process that went in two different, but precisely interconnected areas:

First level: Subject content presentation (lecturing, debate) → Student's activities designed in accordance with the Bloom's taxonomy of educational objectives → Evaluation of reached results (examination of student subject competences).

Second level: Democracy content presentation (one of the key concepts of CDC/HRE) → Related activity adequate for the creation of the interconnection with the main subject content → Evaluation of the CDC (with precisely defined descriptors).

Table. 1. Comparative presentation of implementation of the key competence - Identity in three subject contents

KEY COMPETENCE	Democracy through Didactic of Visual Art Education	Democracy through Didactic of Mathematic Education	Democracy through the Culture of Speech with Didactic
IDENTITY	Comparative aspects of Daily Planning and Identity	Measurement and Identity	Types of Speech and Identity
Aims and learning outcomes	Students will plan and create Daily Planning of VAT with integration of the CDC concept "Identity" Students will illustrate and demonstrate various creative teaching approaches in realisation of Daily Plannings	Students will interpret different procedures of measurement Students will analyse and compare the Concept of Differences and similarities in the measurement	Students will distinguish characteristic of speech development as a part of each child identity and understand the "Identity" as one of the key concepts of EDCHR
RFCDC	C5 Respect C13 Empathy	C1 Valuing human dignity and human rights	C13 Empathy C 16 Co-operation skills

Table. 2. Comparative presentation of implementation of the key competence - Equality in the three subject contents

KEY COMPETENCE	Democracy through Didactic of Visual Art Education	Democracy through Didactic of Mathematic Education	Democracy through the Culture of Speech with Didactic
Equality	Contemporary methods in Teaching and Learning	Adding numbers + Equality	Specific Methods of Development of Culture of Speech in Preschool Age
Aims and learning outcomes	Students will identify and select contemporary teaching and learning methods that can be used to implement the concept of equality in the realisation of visual art teaching and learning	Students will identify and compare different ways of equality concepts in math and society	Students will implement the methods of Development of Culture of Speech in accordance with the equality in personal treatment of the child
RFCDC	C2 Valuing cultural diversity C5 Respect C10 Autonomous learning skills	C7 Responsibility C8 Self - efficiency	C13 Empathy C16 Co-operation skills

Acquiring the subject competences overlapping with the competences for democratic citizenship students were stimulated to implement various thinking and problem-solving strategies – to define the problem, to clarify the problem in the subject content, to identify the problem in democracy content, to find similarities and differences in both approaches, to develop the approach for solving problems, to generate possible solutions, to reflect upon possible outcomes.

The integrated concepts from two different content areas (university subject and culture of democracy) were interlapping in the activities that had to be performed by students. Each activity was methodologically structured as individual work, work in pairs, focused research, laterate thinking, following the proposed activities from the web-site: <https://www.living-democracy.com>. Students – future preschool and primary school teachers were asked to solve the tasks from the main subject, finding the solution to the democracy task or with a democratic approach.

In that way they were **challenged to engage in interdisciplinary thinking**, to provide actions searching for understanding and acquiring a solution to the task in both fields.

Instruments: We provided constant and detailed follow-up of the student outcomes by forcing the process of reflection after each lecture and each practically implemented activity. Reflections were conducted:

- by the teacher in her/his lesson reflections
- by the students:
 - within the activities provided daily
 - by the survey at the beginning and end of each semester course.

Participants: Our work is based on the data received from the daily preparations from 3 university professors who actively implemented the new concept in the standard university curriculum. The implementation was conducted during the winter / summer semesters in 2020 and 2021 with involvement of 108 students.

Results

This structured collection of information enabled us to conduct the qualitative analysis of all received data.

Hermeneutic phenomenological data analysis was implemented because our goal was to obtain information that presents the experiential, vivid aspects of a particular phenomenon – implementation of the new content and its influences on students' achievements. This approach is confirmed by Walston, Redford & Bhatt (2017) and Hancock, Amankwaa, Revell and Mueller (2016). They prove that qualitative analysis provides an understanding of the phenomenon and of the process, with both the strengths and weaknesses of the process. The survey included an entry related to students' views, impressions, opinions concerning the process of practical work, so we decided to include open-ended questions. Despite the fact that these types of questions are less structured than questions that are intended to obtain quantitative information, they provide input into the ways of thinking, the motivations, and the approaches to a topic or situation; they provide answers to “why” and “how” questions (Agee, 2009; Irwin & Stafford, 2016).

Students' metacognitive abilities were particularly in focus, because in order to fully understand their approach and reactions, it was necessary to activate the reflection process for their own learning process with the questions (Jiang, Ma, Gao, L., 2016; Hausman, Myers, Rhodes, 2021). The definition of the questions was based on the following concept: five questions that obtain information for each segment: 1. Attitudes, 2. Competencies, 3. Values, 4. Expectations, 5. Skills.

Discussion

Students' reflections on the modules' concept and implementation in their daily learning and students' survey:

Students expressed their satisfaction to gain competences in subject content and democracy content. They expressed interest in learning about democracy in the educational process, and even more – that they had not addressed the democracy topic in any specific subject. They concluded that for the first time this content was explained in a systematic and applicable way. It was also concluded that democracy content and activities provided in the modules can be implemented in each content subject in the primary school curriculum.

“The participation in this module enabled and encouraged me to look more critically and with deeper understanding of the main subject content”.

“I will use the activities from the web-site livingdemocracy.com: “The power of knowledge and skills”, “I have a name – we have a school”, “What I want” ...they are really encouraging and contain precise guidance and content implementation.

“By participating in this course and by developing the activities, I think that I have upgraded myself first and that in that way I can be a better teacher”.

Table 3. Conclusions based on students' reflections on the integration of the EDC/HRE and RFCDC

Learning and implementing EDC/HRE and RFCDC:	Developing competences to achieve:
<ul style="list-style-type: none"> -Easier understanding of the subject's content when it is correlated with another field - The possibility for me to develop my skills as a teacher by practicing teaching in a school -New resources/ manuals introduced related to democracy and human rights education -Contribute to valuing democracy and fairness, -Strengthen knowledge and critical understanding of the topic discussed; -Conversation on a sensitive or controversial issue. 	<ul style="list-style-type: none"> -Civic-mindedness, responsibility and self-efficacy -Analytical and critical thinking skills and communicative skills -Knowledge and critical understanding of politics (decision-making mechanisms) -Valuing democracy and fairness -Support of the development self-efficacy and empathy;

University professors' reflections

In the reflections after each lecture, professors noted that the biggest number of students that were enrolled in all three subjects participated actively in the fulfilment of the tasks given during lecturing and practical work. It was noticeable that activities provided in each subject/module were conducted on time and with enlarged interest by the students. Active collaboration among students was presented even though all activities were conducted on-line:

“Students were really enthusiastic to participate in this session; in their own words – this was the first time that they had been given homework before the start of the lecturing. They noted that they had enjoyed the task, found it interesting and challenging, like a game, and expressed developed curiosity to participate in this subject’s activities” (preparatory session, 18/2/2020, Democracy through the Didactics of Visual Art Education).

“Students show their satisfaction with the presentation of a systematic introduction to the culture of democracy.... explained their own attitude that democratic behaviour has to be one of the main characteristics of each well-educated student. The session was accepted by students with curiosity. (Session 2, 3/3/2020, Democracy through the Didactics of Visual Art Education).

“The discussion concludes on the connection between the concept of rules and legislation and the laws of multiplication and division operations in math. Students were so enthusiastic and persistent in finding correlations in other fields and presenting examples (Session 5, 12/11/2020, Democracy through the Didactics of Math Education).

“Students’ activities matched descriptors provided; In this lesson, they learned and chose the tasks from Volume 3 Part 1 Unit 2 Lesson 1: Differences and similarities Am I equal. Am I different? (Session 3, 17/11/2020, Democracy through the Culture of Speech with Didactics).

Each professor conducted evaluation of students’ reached competences applying precisely defined descriptors in each session. The selection of the competences presented shows the most common CDC competences acquired in all three subjects:

Table 4. Evaluation of students` achieved competences based on the defined descriptors

University professors evaluated students` activities during lecturing, practical work on-line and homework completion. The integrated concept of implementation was precisely defined in the daily preparations and in the process of evaluation of the competences as per descriptors.

Knowledge and critical understanding of self	Skills	Attitudes	Values
C18, D106, D107, D108	C10, D58, D59, D60	C4 D21	C1 D1, V1 D2
C20A, D117, D118	C11, D64, D65	C5, D27, D28, D29	C2 D7, D9
C20B, D119, D127	C12, D71, D73	C6, D37, D38,	C3, D12, D14, D15
C20C, D121, D124	C13, D76, D79	C7, D39, D40, D43	
	C16, D94, D95		

Conclusions

With the implementation of a hermeneutic phenomenological research design, we enhance the interpretive element to elucidate assumptions and meanings in the gained data and to provide a rich, detailed and full description of the process of implementation of the new content in the standard university curriculum. During the implementation of the CDC/HRE content in parallel with each subject content, constant follow-up of the process was conducted.

Implementation of each module during the period of three consecutive semesters (summer/ winter respectively) showed the results that are reliable and that confirmed students' interests toward interdisciplinary learning. Evaluation of the students' achievement and students' reflection confirmed that improvements were obtained in the following aspects:

1. Curriculum - Enriching the subject with new interdisciplinary activities that enabled reaching of added educational values in students – future teachers like: responsibility, knowledge and critical understanding, empathy, valuing human dignity and human rights, valuing cultural diversity...

2. Subject structure development – better integration of a subject content and a motive in students' activities.

3. Structured implementation of the EDC/HRE for all students.

4. Development of individual and group civic-mindedness – understanding of the culture of democracy as a part of each subject activities and necessary competences.

References:

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22:4, 431–447, DOI: 10.1080/09518390902736512
- Broom, C. (2015). Empowering students: Pedagogy that benefits educators and learners. *Citizenship, Social and Economics Education*, Retrieved April, 25.2021. from [www.https://doi.org/10.1177/2047173415597142](https://doi.org/10.1177/2047173415597142)
- Sigalas, E., De Coster, I. (2017). *Citizenship education at school in Europe, 2017* EURYDICE, European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Publications Office, Retrieved December 12, 2021. from [www.https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483](https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483)
- Fidalgo-Neto, A., Lopes, R., Magalhães, J., Pierini, M. and Alves, L. (2014). Interdisciplinarity and Teacher Education: The Teacher's Training of the Secondary School in Rio de Janeiro–Brazil. *Creative Education*, 5, 262–272. Doi: 10.4236/ce.2014.54035.

- Hausman, H., Myers, S. J., Rhodes, M.G. (2021). Improving Metacognition in the Classroom. Published Online:14 Apr 2021 Doi:<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000440>
- Hancock, M. E., Amankwaa, L., Revell, M. A., Mueller, D. (2016). Focus group data saturation: A new approach to data analysis. *The Qualitative Report*, 21(11), 2124- 2130. Retrieved December 12, 2021. from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss11/13>.
- Hess, D.E. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York. *The Electronic Journal for English as a Second Language USA*: Routledge. ISBN 978-0-415-96229-2 (paper)
- Jiang, Y., Ma, L., Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier. Science Direct. Vol. 59: 403–413
- Santaolalla, E., Urosa,B., Martín, O., Verde, A., Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in Teacher Education: Evaluation of the Effectiveness of an Educational Innovation Project. *Sustainability* 12(17):6748 Doi: 10.3390/su12176748
- Reference framework of competences for democratic culture-rfcdc. (2020). Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex ISBN 978-92-871-8706-2
- Reference framework of competences for democratic culture (2018). Context, concepts and model. Volume 1. Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex ISBN 978-92-871-8573-0
- Walston, J., Redford, J., & Bhatt, M. P. (2017). Workshop on Survey Methods in Education Research: Facilitator's guide and resources (REL 2017–214). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest. Retrieved January 21, 2022. from [www. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs)
- Living and Learning democracy for schools and home Retrieved 21 January 2022 from <https://www.living-democracy.com>.

Маја Рауник Кирков

*Универзитет „Св. Кирил и Методиј во Скопје“ Педагошки факултет
„Св. Климент Охридски“ Скопје, Северна Македонија*

Ролф Голоб

*Циришки универзитет за образование наставника Цирих,
Швајцарска*

Весна Макашевска

*Универзитет „Св. Кирил и Методиј во Скопје“ Педагошки факултет
„Св. Климент Охридски“ Скопје, Северна Македонија*

Лулзим Адеми

*Универзитет „Св. Кирил и Методиј во Скопје“ Педагошки факултет
„Св. Климент Охридски“ Скопје, Северна Македонија*

ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НОВОГ САДРЖАЈА У СТАНДАРДНИ УНИВЕРЗИТЕТСКИ ПРОГРАМ

Апстракт

Рад презентира концепт и имплементацију садржаја демократске културе у универзитетском курикулуму. Развијена су три различита универзитетска модула која су имплементирана у универзитетском курикулуму намењеном студентима – будућим наставницима на Педагошком факултету Свети Климент Охридски, Северна Македонија: Демократија кроз ликовно образование, Демократија кроз дидактику математике, (за студенте групе: разредна настава); Демократија кроз Културу говора са дидактиком (за студенте групе: предшколско васпитање). Креирали смо специфичну методологију која омогућава интегралну имплементацију једне компетенције демократске културе са адекватним садржајем сваког предмета, користећи активности које су доступне на веб-страници: living.demosgasy.com: На тај је начин обезбеђена примена која кореспондира са налазима Хеса (Hess, 2009), Брума (Broom, 2015) и Евридике (EURYDICE, 2017). Резултати покажују да су студенти развили следеће компетенције: грађански дух, одговорност, самоефикасност, аналитичност и вештине критичког мишљења, вредновање демократије и правичности упоредо са развојем предметно-специфичних компетенција. Налази на основи анализе процеса и приступа студента овом концепту, омогућавају нам да закључимо да

имплементација ових модула и дневних припрема може снажно подржати креативне напоре укључивања и имплементације културе демократског грађанства и образовања за људска права у осталим академским и школским предметима.

Кључне речи: *универзитетски наставни план и програма, ситуациони, будући наставници, демократска култура, креативни модули.*

III

ПОДРШКА РАЗВОЈУ КЉУЧНИХ
ОБРАЗОВНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА
ЗА ЦЕЛОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

SUPPORT IN THE DEVELOPMENT OF
KEY EDUCATIONAL COMPETENCIES
FOR LIFELONG LEARNING

Marija M. Vorkapić¹

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

GAMES THAT ENCOURAGE THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REASONING OF PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDE

Summary: Games are an integral part of everyday life of preschool children. Within games themselves, numerous contents that encourage the holistic development of children are integrated, which makes the games desirable and necessary in the educational process. Among the contents and elements present in different types of games, there are often those aimed at developing mathematical competences, e.g. spatial reasoning as one of the basic abilities of human actions and thinking. The aim of this research is twofold: 1) examine the extent of presence of games that encourage the development of spatial reasoning in preschool education in Serbia, and thus in math activities; 2) examine the attitude of preschool teachers towards the impact of certain games on the development of spatial reasoning of children aged 3-7 years. The survey technique was used in the research, and the results were analyzed quantitatively and qualitatively. The results of the research show that children mostly use games that involve spontaneous spatial reasoning, and that preschool teachers are aware of the importance of this type of games, but that they do not create conditions in which they plan and apply them. In addition, the categorization of games focused on the development of spatial reasoning, which are mostly used in the preschool institutions, was performed.

Key words: *spatial reasoning, games, preschool age.*

Introduction

In recent years, there has been an increasing need to understand the role of spatial reasoning in different curricula, especially those that include the STEM program (STEM - science, technology, engineering and mathematics), as well as during spatial interaction in everyday life (Mulligan et al., 2017; Bruce et al., 2017;

¹ marija.vorkapic@uf.bg.ac.rs

Davis and the Spatial Reasoning Study Group, 2015; Lowrie & Jorgensen, 2018; Newcombe, 2017; Verdine et al., 2017). Although spatial reasoning is an integral part of initial mathematical concept development, in practice, there seems to be insufficient association of spatial experiences in the three-dimensional world with the development of early mathematical concepts (Mulligan et al., 2013; Davis and the Spatial Reasoning Study Group 2015; Newcombe & Shipley, 2015). Everyday life of preschool children consists of different types of games. Apart from the undeniable influence of games on human action, their influence on the development of mathematical competences is also undeniable (Cheng & Mix, 2014; Newcombe, 2010; Davis and the Spatial Reasoning Study Group, 2015). Regardless of the function and intention of those games, most of them contain explicitly expressed mathematical concepts, or mathematical concepts that are an integral part of the games in a “hidden” form. In this paper, we will especially emphasize the importance of games aimed at the development of spatial reasoning of preschool children.

Theoretical background

Generally speaking, spatial reasoning refers to making sense of objects and space, i.e., it is any physical or mental identification of the position of an object and changing the position of objects or ourselves in space (National Research Council, 2006; Woolcott et al., 2020). Spatial reasoning does not imply one specific ability or skill, but it is a set of concepts, processes and tools (National Research Council, 2006). More precisely, spatial reasoning refers to the activities of recognizing objects based on shape, finding objects, orientation and management in space, fitting objects in space, and later the interpretation of pictures, graphs and maps. In other words, spatial reasoning refers to the interpretation of objects, people and ourselves in relation to our environment by manipulating mental representations (Gifford et al., 2022). The importance of spatial reasoning is reflected in the fact that spatial reasoning is associated with achievements in mathematics, science, technology and arts (Gilligan et al., 2019; Hodgkiss et al., 2018; Wai et al., 2009).

Spatial reasoning can be developed with age (Uttal et al., 2013). It starts from the earliest period, with the recognition of spatial features and relations and develops towards the ability to visualize and represent them (Gifford et al., 2022). More precisely, spatial reasoning at preschool age involves two key concepts: 1. spatial relations and 2. objects and images. Spatial relations include: the language of position, direction and direction of movement, distance, reorientation, shape composition, movement and rotation, symmetry recognition, perspective taking, scaling and navigation. Activities related to objects and images are: their recognition, describing the properties of objects, cutting and disassembling shapes,

structuring shapes. In practice, elements of these terms often overlap (Gifford et al., 2022). The development of spatial reasoning is not possible without the development of the awareness on the ability of one's own body and awareness of the environment in which we live. Large-scale movements, which are crucial for physical development and usually encouraged during outdoor play, have been found to be important for children to learn to interpret and visualize appearances from different perspectives (Oudgenoeg-Paz et al., 2015). As children grow, they rely on a greater number of tools that can help them in activities that involve spatial reasoning and make them more efficient (including words, gestures, pictures and symbols). Using spatial language can help children call spatial information into awareness, such as the relationship between objects (Feist & Gentner, 2007). In addition, the use of spatial terminology improves children's conceptual understanding by defining spatial categories (Farran & Atkinson, 2016), helps to attract children's attention when solving problems that have spatial properties (Bower et al., 2020) and indicates the spatial relationships underlying some other mathematical concepts (Mix & Cheng, 2012).

Development of spatial competences through play

Play represents the basic form of children's creative activity, since children express their emotions and adapt to the world they live in through play (Official Gazette, RS, 2018, *Rulebook on the fundamentals of preschool education*). Playing allows children to explore their environment and to solve problems in a creative and imaginative way by communicating their views, showing interests and drawing attention to their problems (Broadhead, 2006; Official Gazette, RS, 2018). Play often occupies a significant part of the day in any type of environment. Play is the way in which children "tend to solve difficult problems" (Clements & Sarama, 2005, p. 38). Many researchers emphasize the importance of games in the process of learning and developing mathematical concepts. For example, Kapp (2012) describes games as an "ideal learning environment" because they allow children to think outside the box and to fall. Wang and Hung (2010) emphasize their importance having in mind that games can be adapted to the individual needs of the individual. When playing, mathematics is very often a secondary or primary children's activity (Tudge, 2009). For example, when playing a car race game, children can notice that one car is bigger than the other or consider which way to go to get to the desired destination faster. In research conducted by Hendershot et al. (2016), it was investigated how often concepts related to mathematical content appear in children's play. The research showed that during children's play, almost half of the content and terms (48.6%) refer to spatial relationships and spatial competences.

In the researched literature, we encountered several categorizations of games. However, none of the observed categories referred to games that refer exclusively to abilities that require children's spatial competence. According to one division, games can be: creative, functional and games with rules (Zlomislić, 2021). The term "functional play" refers to all games from early childhood that affect physical, emotional and perceptual development, and includes all those games in which the child uses his/her own body. Creative games are games whose goal is to obtain a specific work product. Creative games can be: construction games, drama games, etc. Finally, games with rules are all those games that take place under predetermined conventions and restrictions and as such allow the development of self-control and respect for the rules. Piaget (1962) divided games according to the level of cognitive development: functional, symbolic and games with rules. He also mentioned a constructive play, but he saw it as a transition from functional to symbolic play. Similarly, Kamenov (2009) divided games into 4 categories: 1. functional games, 2. role-playing games, 3. games with rules and 4. construction games. In this paper, we have categorized games into two large groups: 1. free (open) games and 2. games with rules, with the fact that within the framework of games with rules, two types are considered: 2.1. social games and 2.2. board games. Free (open) games refer to games in which "children build a game plan and rules in the game on their own initiative" (Official Gazette, RS, 2018 p. 21), or it is "a form of play in which children freely choose their teammates, content, and goals" (Schaub & Zenke, 2001). For example, children can play with constructor pieces, build a house, a castle, a garage or some other objects. During this type of games, children must take care of the orientation of the constructor pieces, their size, the way the pieces are stacked (whether the inner part of one constructor piece corresponds to the surface part of the other), how the complex object looks from another angle, whether a certain object will fit in it, etc. On the other hand, as mentioned, games with rules imply competitive and/or inter-individual relations in which there are rules about possibilities and prohibitions, as well as sanctions for violations (DeVries, 2006). Within this group of games, we considered two subcategories (social games and board games), which are often equated in practice. However, it is important to point out a subtle but very important difference between these two types of games. Although both types of games require compliance with certain rules, their difference refers to the environment in which they take place: board games take place in a relatively two-dimensional environment, while social games take place in a realistic environment and involve the use of three-dimensional representations. This aspect is very important with reference to spatial reasoning. For example, during the game "Twister", children use their own body relying on

the positional relationships of body parts, other participants and marked fields to move towards. On the other hand, in the Tic-Tac-Toe, or “X-O” game, children take care of the position of one object in relation to another, or the arrangement of objects in a two-dimensional environment, where the game takes place.

Methodology

The *subject* of this research are games that encourage the development of spatial reasoning in preschool children.

The *goal* of the research was to examine what conditions teachers provide when implementing games that encourage the development of spatial reasoning. More precisely, the goal of the research was twofold: 1) to examine the extent to which games that encourage the development of spatial reasoning are present in preschool education in Serbia, and therefore also in mathematical activities; 2) to examine the attitude of preschool teachers about the influence of certain games on the development of spatial reasoning of children aged 3-7 years.

Research *tasks*:

1. Determine what types of games preschool teachers consider the most suitable for the development of spatial reasoning;
2. Determine whether there is a difference in the distribution of use among the analyzed types of games among the children of preschool age, as well as whether the difference is manifested among specific types of games, that is, among the observed pairs of games;
3. Determine the connection of certain factors (age group, years of work experience, vocational education, training) with the application of games that encourage the development of spatial reasoning in preschool children;
4. Determine the categories and types of games that encourage the development of spatial reasoning based on preschool teachers' opinion.

Research method. The descriptive method and surveying technique were used in the research. A survey questionnaire was used as a research instrument. The SPSS program (SPSS 22) was used for statistical analysis.

The research sample consists of one hundred and two preschool teachers from state kindergartens in the wider area of Belgrade.

With reference to the examined sample, we categorized the years of service into 4 groups at intervals of 10 years (Mean=12.85). It is important to note that the largest number of preschool teachers who were surveyed was in the category of 0-10 years of service (44.1%). Most of the preschool teachers are in preschools where the new preschool curriculum “Years of Ascent” have been implemented (88.2%). In addition, 48% of preschool teachers had training during their

education or work experience aimed at the application of mathematical games in preschool institutions. It is also important to note that a higher percentage of teachers from the examined sample are in the category with higher professional education (68.6%).

The mentioned sample includes teachers from all 5 age groups (younger, middle, older, K and mixed). The largest number of preschool teachers (26.5%) were preschool teachers of the middle-aged group.

Results and discussion

For the first research task, we posed a question of which type of games (out of the three offered) preschool teachers consider the most suitable for the development of spatial abilities of preschool children. The results of the research are shown in Table 1.

Table 1. Distribution of games that preschool teachers consider the most suitable for the development of spatial reasoning

Type of game	N	%
Free (open) games – games without rules	68	66.7
Social games	28	27.5
Board games	6	5.9
Total	102	100.0

As shown in the table, most preschool teachers believe that the development of spatial abilities in preschool children is more favorable in the conditions of free (open) games. More precisely, twice as many preschool teachers, 66.7% of them, believe that free (open) games without rules are more suitable for the development of spatial abilities, while 33.3% believe that games with rules are more suitable. Regarding games with rules, the majority of preschool teachers give preference to social games (27.5%), while only 5.9% of preschool teachers consider board games suitable for the development of spatial abilities for this purpose.

In order to determine whether there is a statistically significant difference in the selection of games that preschool teachers consider the most suitable for the development of spatial reasoning, we applied the *Chi-square test of homogeneity*. The Chi-square test showed that there is a statistically significant difference in the distribution of games that preschool teachers consider the most suitable for the development of spatial reasoning ($\chi^2=59.471$; $df=2$; $p=.00$). The question arises whether preschool teachers use the observations on open (free) games for further planning the development of preschool children's spatial abilities.

The second research question relates to the frequency of application of certain types of games with preschool children. That is, we wanted to determine to what extent the mentioned types of games are used for the development of spatial reasoning in preschool children, as well as whether their application is in accordance with the types of games that preschool teachers consider the most suitable. Preschool teachers were offered to mark to what degree of frequency (1 - least often, 5 - most often) they organize one of the three described types of games. Table 2 shows the results.

Table 2. Application of games for developing spatial abilities

	Median	Mode	Mean
Free (open) games	4.0	5	4.19
Social games	4.0	3	3.60
Board games	3.0	3	2.76

Based on the presented results, we can conclude that preschool teachers most often apply free (open) games for the development of spatial reasoning in preschool children, which they also consider the most suitable for the development of spatial reasoning. The reason for this may be that preschool teachers intuitively identify physical space with spatial reasoning, and do not take the two-dimensional environment into consideration. Games in a realistic environment (free and social games) are desirable for the development of spatial reasoning abilities, but they should not be the only ones represented in work with preschool children. Furthermore, we wanted to examine whether there is a difference by looking at pairs of certain games. Based on the *Wilcoxon Signed rank test*, it was determined that there is a statistically significant difference when observing pairs of games (free (open) games - 1, social games - 2, board games - 3). The results of the test statistics are shown in Table 3.

Table 3. Comparative analysis of games

	Z	P
1 and 2	-5.153	.00
1 and 3	-7.328	.00
2 and 3	-6.011	.00

Based on the *Wilcoxon Signed Rank test*, it was determined that among all three analyzed pairs there is a statistically significant difference when they are applied in order to develop spatial reasoning ($p=.00$). More specifically, differences were found when applying free and social games, free and board games, and social and board games. Although the Median of free and social games is the same (see Table 2), the data of the Mean and Mode still speak in favor of the more frequent application of free games, which confirms the difference we found.

The third research task is related to the influence of certain factors on the frequency of application of games that encourage the development of spatial reasoning in preschool children. As part of this research, we were interested in whether the implementation in a certain age group, years of work experience, training focused on mathematical games, or the level of education of preschool teachers influence the frequency of application of certain types of games, where the *Chi-square test* was used. The results are shown in Table 4.

	Free (open) games			Social games			Board games		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p	χ^2	df	p
Group age	1.291	8	.999	12.482	16	0.76	14.151	16	.554
Course focused on mathematical games	1.958	2	.362	3.607	4	0.443	2.568	4	.648
Work experience	4.957	6	.547	17.748	12	0.8	6.864	12	.884

The *Chi-square test* showed that none of the factors is related to the use of certain types of games that encourage the development of spatial reasoning ($p>.05$). This data is surprising, especially for the factor related to the age group and the application of certain games, considering that in older and preschool age children, the need to move to more abstract ways of representation during the development of mathematical competences, and therefore spatial reasoning, is highlighted.

The fourth research task included a qualitative analysis and categorization of the games used by preschool teachers for the development of spatial reasoning in preschool children. Although most games involve multiple spatial abilities at the same time, we have made the categorization based on the dominant ability in a particular game. Table 5 provides an overview of the types/categories of games that concern spatial reasoning at preschool age. When categorizing, we gave descriptions of already known games, but the categories were also made based on the written explanations of the preschool teachers.

Table 5. Categories of spatial games

Category of the “spatial reasoning” game	Game features	Example of the game	Dominant spatial competence
	Understanding the properties of geometric shapes;	<i>Insert the shape</i>	Recognition of features (parts) of geometric shapes.
Geometric games	Understanding of measurement procedures	<i>Whose path is longer?</i>	Measurement with non-standard measurement units, assessment in measurement.
Games of spatial relations	Understanding of position relations	<i>X-O</i> <i>Ships in the Fog</i>	Position relations (forward, backward, left, right, etc.).
Games of mental transformation	Mental operations: perspective-taking, spatial scaling, mental bending, etc.	<i>I see you through...</i> <i>Treasure hunt</i>	Perspective taking Spatial scaling
Games of isometric transformation	Using operations that keep an object in a plane or space, such as reflection, rotation and translation and their combinations	<i>Mirror game</i> <i>It's going around</i>	Observing symmetry/reflection Rotation

The above categories were derived based on the preschool teachers’ description of children’s activities during the game or based on the rules of the game itself. There is a possibility that when applying some of the games, children rely on spatial competences other than those listed, e.g. when playing “Tangram”, children

do not need to know geometric shapes to know that they need to rotate the shape or translate it in order to assemble a certain complex shape. The above-mentioned games encourage some of the spatial reasoning abilities, like some we mentioned (see Table 5), but not all of them. For example, none of the preschool teachers mentioned games related to the spatial dimensions of objects or to noticing simple figures inside complex ones that relate to intrinsic spatial skills (Newcombe & Shipley, 2015), etc. In particular, most of the aforementioned games are games in a three-dimensional environment, and only one refers to a two-dimensional environment (“X-O” is a board game). It is interesting that most of the games proposed by the preschool teachers refer to the category of social games (games with rules), although their views spoke in favor of free games. There is a fear that most of these games represent a traditional heritage and not the need for preschool teachers to include certain aspects of spatial reasoning. In addition, it was not tested whether preschool teachers are fully aware of these abilities in children during their play. This question should be examined in the future.

Conclusions

Based on the presented results, it is noticeable that preschool teachers believe that spatial reasoning is best developed during children's free play, or games without rules. In addition, it was shown that preschool teachers most often organize and apply this type of children's play in order to develop children's spatial competences, and that there is a significant difference in their application when observing pairs of the other two types of games that were analyzed in this research. Although preschool teachers mostly rely on this type of games in educational practice, it is necessary to strengthen the awareness of preschool teachers about the application of games in which different spatial thinking of children is expected. The question that should be investigated in the future is whether preschool teachers use the observations on open (free) games for further planning of the development of preschool children's spatial abilities. Analyzing the factors, there was no connection between any of the isolated factors (age group, years of work experience, training focused on mathematical games, level of education) and the application of any of the three mentioned types of games in order to encourage the development of spatial reasoning. We believe that it is necessary to pay more attention to the application of games in different environments in order to encourage the comprehensive development of spatial competences.

Based on the teacher's observations, the spatial games for preschool children were categorized.

Some of the implications for future work may be: to examine the extent to which preschool teachers apply games that include various elements of spatial reasoning such as mental transformations, isometric transformations, spatial

relations, etc; to examine whether the observed categories of games and the competences they require are in accordance with children's thinking; to examine the spatial abilities of preschool children in order to encourage the use of certain games that include the necessary spatial competences of preschool children.

References:

- Bower, C., Zimmermann, L., Verdine, B., Toub, T. S., Islam, S., Foster, L., Evans, N., ... Golinkoff, R. M. (2020). Piecing together the role of a spatial assembly intervention in preschoolers' spatial and mathematics learning: Influences of gesture, spatial language and socioeconomic status. *Developmental Psychology*, 56(4), 686-698. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000899>
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32, 191-207. <https://doi.org/10.1080/01411920600568976>
- Bruce, C. D., Davis, B., Sinclair, N., McGarvey, L., Hallowell, D., Drefs, M., Francis, K., ... Woolcott, G. (2017). Understanding gaps in research networks: using "spatial reasoning" as a window into the importance of networked educational research. *Educational Studies in Mathematics*, 95, 143-161. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9743-2>
- Clements, D., & Sarama, J. (2005). Math play: How young children approach math. *Early Childhood Today*. 19. 50-57.
- Cheng, Y. L., & Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725186>
- Davis, B., & Spatial Reasoning Study Group (2015). *Spatial Reasoning in the Early Years: Principles, Assertions, and Speculations* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762371>
- DeVries, R. (2006). Games with rules. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds). *Play from birth to twelve*, 2nd Ed. (pp. 119-127). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Farran, E. K., & Atkinson, L. (2016). The development of spatial category representations from four to seven years. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 555-568. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12149>
- Feist, M., & Gentner, D. (2007). Spatial language influences memory for spatial scenes. *Memory and Cognition*, 35, 283-296. <https://doi.org/10.3758/BF03193449>

- Gifford, S., Gripton, C., Williams, H. J., Lancaster, A., Bates, K. E., Williams, A. Y., Gilligan-Lee, K., ... Farran, E. K. (2022). *Spatial Reasoning in early childhood*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/jnwpu>
- Gilligan, K. A., Hodgkiss, A., Thomas, M. S., & Farran, E. K. (2019). The developmental relations between spatial cognition and mathematics in primary school children. *Developmental Science*, 22(1), e12786. <https://doi.org/10.1111/desc.12786>
- Hendershot, S. M., Berghout Austin, A. M., Blevins-Knabe, B., & Ota, C. (2016). Young children's mathematics references during free play in family child-care settings. *Early Child Development and Care*, 186, 1126–1141. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1077819>
- Hodgkiss, A., Gilligan, K. A., Tolmie, A. K., Thomas, M. S. C. & Farran, E. K. (2018). Spatial cognition and science achievement: The contribution of intrinsic and extrinsic spatial skills from 7 to 11 years. *Br J Educ Psychol*, 88, 675–697. <https://doi.org/10.1111/bjep.12211>
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, San Francisco, CA.
- Lowrie, T., & Jorgensen, R. (2018). Equity and spatial reasoning: reducing the mathematical achievement gap in gender and social disadvantage. *Mathematics Education Research Journal*, 30, 65–75. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0213-7>
- Mix, K. S., & Cheng, Y. L. (2012). The relation between space and math: Developmental and educational implications. In J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 42 (pp. 197–243). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394388-0.00006-X>
- Mulligan, J. T., English, L. D., Mitchelmore, M. C., & Crevensten, N. (2013). Reconceptualising early mathematics learning: the fundamental role of pattern and structure. In L. D. English & J. T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 47–66). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6440-8_4
- Mulligan, J., Woolcott, G., Mitchelmore, M. & Davis, Br (2017). Connecting mathematics learning through spatial reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 30, 77–87. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0210-x>
- National Research Council (NRC). (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. Washington, DC: National Academy Press. Visited May, 5. 2022. <https://www.doe.k12.de.us/cms/lib09/DE01922744/Centricity/Domain/141/Learning%20to%20Think%20Spatially.pdf>

- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34, 29.
- Newcombe, N., & Shipley, T. (2015). Thinking About Spatial Thinking: New Typology, New Assessments. In Gero, J. (Ed.): *Studying Visual and Spatial Reasoning for Design Creativity* (pp.179-192). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9297-4_10
- Newcombe, N. (2017). Harnessing spatial thinking to support STEM learning. *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) working papers, no. 161*. Paris: Author. <https://doi.org/10.1787/7d5dcae6-en>.
- Newcombe, N. S. (2018). Three Kinds of Spatial Cognition. In J.T. Wixted (Ed.) *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*. <https://doi.org/10.1002/9781119170174.epcn315>
- Official Gazette (2018). *Rulebook on the fundamentals of preschool education* [Službeni glasnik RS. *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog vaspitanja i obrazovanja* – Prosvetni glasnik, 16] Visited: May, 8th, 2022. <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Oudgenoeg-Paz, O., Leseman, P. P. M., & Volman, M. J. M. (2015). Exploration as a mediator of the relation between the attainment of motor milestones and the development of spatial cognition and spatial language. *Developmental Psychology*, 51(9), 1241–1253. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039572>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura 4. Polirom
- Tudge, J. (2009). Methods of assessment of young children's informal mathematical experiences. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1–7. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Newcombe, N. S., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., & Warren, C. (2013). Malleability of spatial skills: a meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), 352–402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2017). Links between spatial and mathematical skills across the preschool years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82 (1), 1–150.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 817–835. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016127>.

- Wang, Z., & Hung, L. M. (2010). *Kindergarten Children's Number Sense Development through Board Game Number Sense*. *The International Journal of Learning: Annual Review* 17 (8), 19–32. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i08/47181>
- Woolcott, G., Chamberlain, D., Hawes, Z., Drefs, M., Bruce, C. D., Davis, B., Francis, K., ... Whiteley, W. (2020). The central position of education in knowledge mobilization: insights from network analyses of spatial reasoning research across disciplines. *Scientometrics*, 125, 2323–2347. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03692-2>
- Zlomislić, I. (2021). *Teaching math through game [Poučavanje matematike putem igre]* (final work). Osijek, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Марија М. Воркапић

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

ИГРЕ КОЈЕ ПОДСТИЧУ РАЗВОЈ ПРОСТОРНОГ РЕЗОНОВАЊА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПРЕМА СТАВОВИМА ВАСПИТАЧА

Апстракт

Игра представља саставни део свакодневнице деце предшколског узраста и живота у вртићу. Унутар самих игара интегрисани су многобројни садржаји којима се подстиче холистички развој деце, што игре чини пожељним и неопходним у васпитно-образовном процесу. Међу садржајима и елементима присутним у различитим врстама игара веома често се налазе и они усмерени на развој математичких компетенција, међу којима су мере, обрасци, али и просторно резоновање као једна од основних способности људског деловања и мишљења. Циљ овог истраживања био је двојак: 1) испитати у којој мери су игре које подстичу развој просторног резоновања присутне у предшколском васпитању и образовању у Србији, а самим тим и у математичким активностима; 2) испитати став васпитача о утицају одређених игара на развој просторног резоновања деце узраста 3–7 година. У истраживању је коришћена техника анкетирања, а резултати су квантитативно и квалитативно обрађени. Резултати истраживања показују да деца у највећој мери спонтано користе игре које укључују просторно резоновање, као и да су васпитачи свесни значаја ове врсте игара, али да не стварају довољно услова за њихово планирање и реализацију. Поред тога, према мишљењу васпитача, извршена је категоризација игара усмерених на развој просторног резоновања које се најчешће примењују у вртићу. На основу добијених резултата, дате су препоруке у виду имплементације игара у васпитно-образовној пракси са децом предшколског узраста.

Кључне речи: *просторно резоновање, игре, предшколски узраст.*

Зорица С. Ковачевић¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

ШТА УЧЕ ДЕЦА У ВРТИЋУ? САДРЖАЈИ УЧЕЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА

Апстракт: Савремене програмске концепције предшколског васпитања и образовања усмерене су ка интегрисаном приступу учењу и развоју, дугорочним циљевима и развоју диспозиција за учење и кључних компетенција за целоживотно учење. Избор тема и садржаја учења и поучавања поверен је професионалним компетенцијама васпитача. У таквим околностима, од великог значаја су концепти које васпитачи имају о учењу и поучавању деце.

У раду су представљени резултати истраживања које је имало за циљ испитивање ставова васпитача о садржајима учења и поучавања деце предшколског узраста – шта јесу или би требало да буду садржаји учења, како доживљавају слободу која им је дата у избору садржаја и који фактори утичу на њихов избор тема и садржаја учења и истраживања са децом. Коришћена је дескриптивна метода са анкетирањем као истраживачком техником. Истраживањем је обухваћено 466 васпитача са територије Београда. Резултати истраживања показују да садржаје учења и поучавања васпитачи углавном препознају у оквиру социо-емоционалних компетенција, а у значајно мањој мери у оквиру компетенције учења учења. Декларативна знања заузимају значајно место у начину на који васпитачи сагледавају учење деце предшколског узраста. Резултати истраживања указују да васпитачи у одређеној мери препознају елементе квалитетног програма, али да су им у процесу развијања реалних програма и изласка изван уобичајених оквира потребне јасније смернице што би требало узети у обзир приликом унапређивања програма иницијалног образовања, стручног усавршавања и доступне стручне литературе.

Кључне речи: *садржаји учења, њерсјектјива васпјитача, комјетјеница учење учења, методје учења и поучавања.*

1 Zorica.Kovacevic@uf.bg.ac.rs

Увод

У традиционалним програмима, са детаљно постављеним циљевима дефинисаним према васпитно-образовним (ВО) областима, постојао је разрађен или делимично разрађен систем активности и дидактички обликованих садржаја преузетих из одређених научних области. Оваква операционализација садржаја учења имала је за последицу схватање поучавања као процеса трансмисије знања и учења као процеса усвајања декларативних знања релевантних за припрему за школу. Савремене програмске концепције предшколског васпитања и образовања усмерене су ка грађењу квалитетних односа, интегрисаном приступу учењу и развоју, дугорочним циљевима, развоју диспозиција за учење и постављању основа за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење (Carr, 2001; European Commission, 2018; Pavlović Breneselovic i Krnjaja, 2014; Vudhed, 2012), а избор тема и садржаја учења и поучавања поверен је професионалним компетенцијама васпитача. У том смислу, а у вези са садржајима учења деце предшколског узраста (ПУ), у савременим програмима предшколског васпитања и образовања стоје одређене напомене:

- „Намера није да деца уче садржаје различитих области, већ да почну да стичу алате и способности помоћу којих ће бити у стању да постепено повећавају своју способност да испитају, разумеју и доживе широк спектар појава у свету који их окружује.“ (National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland, 2003: 24);
- „Релевантна и смислена искуства чине учење за децу пријатнијим и позитивнијим. Стална процена онога што деца раде, говоре и чине, и размишљања о тим искуствима помажу практичарима да планирају развојно прикладнија и смисленија искуства учења за децу.“ (Aistear: The early childhood curriculum framework, Principles and themes, 2009: 11).
- Захтева се „преусмјеравање позорности одгојитеља са садржаја поучавања на процесе учења дјетета“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 29) јер садржај учења је „само партнер у динамичном дијалогу с дјететом, који помаже трансформисати његово искуство и разумијевање“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 42);
- „У окружењу које оснажује, деца имају слободу да креирају и делују на основу сопствених идеја и развијају знања и вештине у областима које их занимају.“ (TeWhariki – Early Childhood Curriculum, 2016: 20);

- Васпитачи треба да преузму одговорност за „развијање садржаја и окружења који инспиришу развој и учење и који изазивају и подстичу интересовање и радозналост деце и задржавају њихову пажњу.“ (Curriculum for the Preschool Lpfö 18, 2018: 20);
- „Садржаји су у функцији истраживања у оквиру теме/пројекта, а нису готова знања која деца треба да усвоје“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018: 41), а „„специфична знања, вештине и навике треба сагледавати као средства којима се подржава и подупире развој ових базичних компетенција, а не као краткорочно постигнуће коме се тежи“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018: 16).

У таквим околностима, од великог значаја су концепти које васпитачи имају о учењу и поучавању деце и садржајима учења.

Насупрот ширем теоријском схватању садржаја као ВО вредности из различитих домена људског сазнања, деловања и стварања којима се обезбеђује развој личности, њено васпитање и образовање и припрема за активни стваралачки друштвени и лични живот, рад, разоноду и одмор (Prodanović i Ničković, 1978) и као основе за искуства, доживљаје и активности којима се остварују ВО циљеви (Bognar i Matijević, 2005), у свакодневној педагошкој комуникацији њихово значење се веома често своди на појединачне организоване податке, чињенице и генерализације и доводи у везу са учењем у ужем смислу (Pešić, 1985) и проширивањем декларативних знања. Овако уско схватање садржаја учења довело је овај дидактички елемент ВО рада у незавидан положај. Кипер и Мишке (Kiper & Mischke, 2008) наводе да крајем прошлог века долази до померања интересовања теоретичара у смеру слабљења обавезности циљева и садржаја учења у корист индивидуалних процеса учења, уз занемаривање кумулативне изградње знања и инструкције. Мејер (Meuer, 2002) напомиње да поједини дидактичари заступају мишљење да, с обзиром на велику експлозију знања, садржаји уопште више нису важни и да је насупрот томе неопходно научити учити. Међутим, у изношењу оваквих ставова мора се приступити веома опрезно из више разлога који произилазе један из другог. Као прво, не постоји учење независно од садржаја (Meuer, 2002). Друго, одређени садржај се одликује одређеном структуром у коју су уграђени одређени модели мишљења и која захтева релевантне интелектуалне активности те у сусрету са садржајем деца изграђују нове форме мишљења (Ивић и сар., 2001; Terhart, 2001). Тако, садржаји учења и поучавања готово увек обухватају и поступке и технике учења са којима се деца сусрећу и којима овладавају те на одређени начин и сами поступци и технике учења и истраживања могу представљати садржај ВО рада (Klafki, 1994). У складу са тим, задатак научно усмереног ВО рада

није само да пренесе одређено стручно знање, већ и да представи и пренесе посебне интелектуалне процедуре, односно методе, технике и поступке до којих је наука дошла и којима се то знање стиче (Kiper & Mischke, 2008; Klafki, 1994). Из свега претходно реченог јасно произилази да учење није само пука трансмисија знања, већ изградња широког распона компетенција за целоживотно учење које подразумевају знања, умења и ставове и које имају значајну улогу у суочавању појединца са комплексношћу савременог друштва и променама у њему (Meyer, 2002; European Commission, 2018). Стога, поједини теоретичари (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018; Hellberg et al., 2019) напомињу да се сваки садржај састоји из два дела: директног и индиректног предмета учења. Директан предмет учења дефинишу као оно о чему дете треба да прошири своје знање. Индиректни предмет учења се односи на дететове способности, вештине или начине на које оно покушава да конструише знање.

У својим теоријским и емпиријским анализама истраживачи су, а у вези са садржајима учења и поучавања деце ПУ, истакли два кључна питања: 1) шта је наука у раду са децом ПУ (шта су садржаји који се преузимају из науке) и с тим у вези 2) колико мора бити развијено знање васпитача у различитим научним дисциплинама (Siry, 2014). Слика из праксе показује да се садржаји из науке уче и поучавају као збирка чињеница и генерализација (директан предмет учења), а да се мало пажње посвећује начинима на које се повезују идеје и изводе закључци (индиректан предмет учења), а које би деца требало да искусе (Roychoudhury, 2014). То су нпр. системско посматрање, праћење, процењивање, бележење, уочавање и осмишљавање образаца, узрочно-последичних односа итд. С тим у вези, поједини истраживачи (Andersson & Gullberg, 2014; Siry, 2014;) уочавају забринутост и неспремност практичара за сусрет са садржајима из науке јер када се наука уоквири као скуп знања и универзалних закона, неизбежно је да ће се они који нису овладали овим знањима осећати неспремним. У студијама су идентификоване четири области забринутости практичара: (1) њихова негативна осећања према садржајима науке/технологије; (2) брига око постављања питања и одговарања на питања деце; (3) недостатак знања о предмету учења и поучавања; и (4) потешкоће у планирању активности које одговарају узрасту, посебно са најмлађом децом (1–2 године) (Andersson & Gullberg, 2014).

Међутим, наука није статична те децу не би требало поучавати научним чињеницама и генерализацијама, већ им треба помоћи да схвате да одговоре на оно што се питају и што заокупља њихову пажњу могу потражити властитим укључивањем у истраживање и пружити им прилику да кроз активно укључивање у посматрање, праћење, експериментисање, објашњавање, дискусију долазе до својих теорија, које ће се временом мењати. (Vujičić, 2013). Студије су показале да, осим знања о научним феноменима,

постоје компетенције које су релевантне за васпитача и објашњавају да није битно да васпитачи дају тачне „одговоре“ на дечја питања о научним феноменима, већ да дечја питања претворе у продуктивна искуства која децу подстичу да истражују или дискутују о научним феноменима и да им на тај начин пруже снажан осећај задовољства и оснажености (Andersson & Gullberg, 2014). У том смислу истраживачи подвлаче да би уместо питања „шта би васпитачи требало да знају о одређеним научним феноменима да би се заједно са децом упустили у истраживање?“ адекватније било запитати се „шта би васпитачи требало да знају како би оснажили децу да се укључе у заједничко учење и истраживање?“ (Siry, 2014). У одређеним студијама (Andersson & Gullberg, 2014) идентификоване су четири компетенције у познавању педагошких садржаја које су важне за васпитаче: 1) обраћање пажње и коришћење ранијих искустава деце; 2) снимање неочекиваних ствари које се дешавају у тренутку када се догоде; 3) постављање питања која изазивају децу и која подстичу даљу истрагу; 4) ситуационо присуство, односно „остајање“ у ситуацији и слушање деце и њихових објашњења.

Методологија истраживања

У раду су представљени резултати истраживања које је имало за циљ испитивање ставова васпитача о садржајима учења и поучавања деце ПУ – шта јесу или би требало да буду садржаји учења деце ПУ. Посебан акценат у овом истраживању стављен је на тзв. индиректне садржаје, односно садржаје који се односе на технике и вештине којима дете конструише или изграђује своје знање и искуство, с намером да оствари увид у то у којој мери су ови садржаји препознатљиви у перспективама васпитача о садржајима учења деце ПУ.

Овако дефинисан циљ истраживања операционализован је кроз следеће истраживачке задатке, а који се односе на испитивање ставова васпитача о томе: 1) шта виде као предмет учења деце у ПУ и у којој мери индиректни предмет учења препознају као садржаје учења деце ПУ, 2) на који начин њихово познавање садржаја, који проистичу из потенцијалне теме/пројекта, утиче на њихову одлуку да отворе ту тему/пројекат, 3) шта виде као потенцијал за учење у теми/пројекту који тренутно развијају са децом.

У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода са анкетирањем као истраживачком техником. Анкетни упитник је садржавао питања отвореног и затвореног типа. Одговори васпитача на отворена питања, која су се односила на садржаје учења деце, накнадно су категорисана према областима компетенција за целоживотно учење (European Commission, 2018; Закон о основама система образовања и васпитања, 2021; Pešikan & Lalović, 2017).

Истраживањем је обухваћено 466 васпитача из 9 предшколских установа са територије Београда. Узорак је пригодан, а истраживањем су обухваћени васпитачи који су показали добру вољу за учествовањем у овом истраживању. Одређен број васпитача обухваћених овим истраживањем је прошао *Обуку за примену Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* што се може, поред радног искуства исказаног годинама радног стажа, сматрати једним од значајних фактора у формирању ставова васпитача који се желе испитати овим истраживањем. Из тог разлога, резултати спроведеног истраживања ће бити приказани и анализирани у односу на две независне варијабле: године радног стажа (ГРС) и обухваћеност/необухваћеност испитаника обуком за примену Основа програма предшколског васпитања и образовања (ОПОП). Структура узорка приказана је Табелом 1.

Табела 1. Структура узорка

	Прошли обуку	Нису прошли обуку	Укупно
0-9 ГРС	104	40	144
	72,2%	27,8%	31,0%
10-19 ГРС	140	29	169
	82,8%	17,2%	36,3%
20 и више од 20 ГРС	128	25	153
	83,7%	16,3%	32,7%
Укупно	372	94	466
	79,8%	20,2%	100,0%

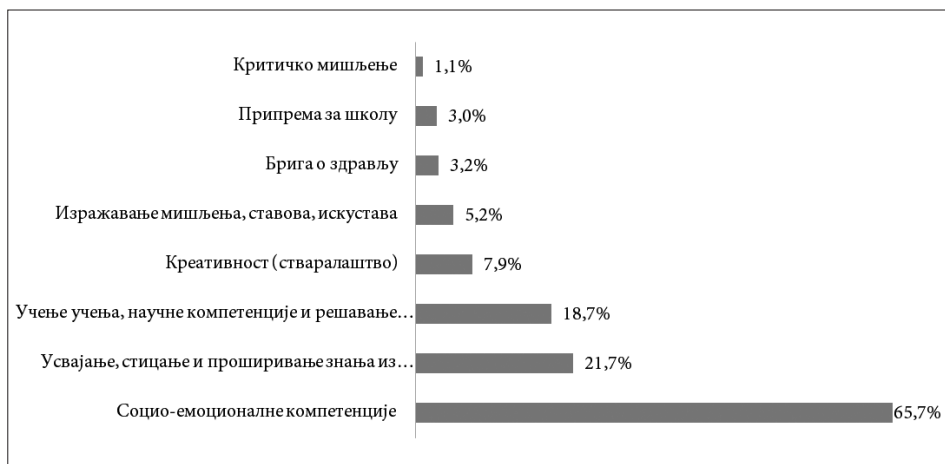
У складу са постављеним циљем и задацима истраживања и начином прикупљања података, коришћене су следеће статистичке мере и поступци обраде података: χ^2 тест, t-тест и једнофакторска анализа варијанси (једнофакторска АНОВА различитих група с накнадним тестовима).

Резултати и дискусија

Како бисмо остварили увид у то како васпитачи доживљавају учење деце у вртићу и шта сматрају садржајима таквог учења, замолили смо их да у неколико реченица одговоре на питање „Шта деца уче у вртићу?“, али на начин како би то објаснили некоме ко није професионално усмерен на рад у просвети. Одређени одговори или одређени сегменти одговора васпитача нису били обухваћени анализом и категоризацијом јер

су у целости или поред осталог садржали описе ситуација учења (32,8%), опште формулације (15,8%) или исказ да деца уче оно што их интересује (8,4%). Одређени одговори су садржали став да *садржаји нису бићни јер деца не уче* (1,1%) што, без обзира на мали проценат васпитача који су дали такав одговор, може бити веома забрињавајуће с обзиром на начин на који ови васпитачи разумеју процес учења деце ПУ. Обрађени резултати приказани су Графиком 1.

Графикон 1. Шта деца уче у вршићу из њерсјектјива васпјитача

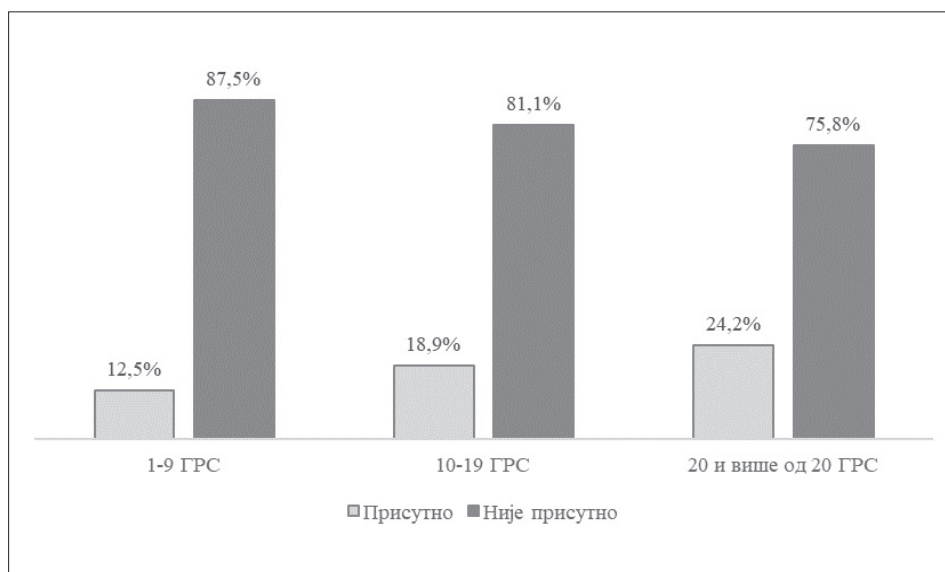


У одговорима преко 60% васпитача препознају се садржаји учења који могу допринети развоју социо-емоционалних (самосвест, саморегулација, социјална свест, вештине и искуства потребна за живот у заједници), односно грађанских компетенција. Ово се у одређеној мери може сматрати очекиваним резултатом јер се развој компетенција неопходних за живот у заједници сматрао једним од приоритетних циљева укључивања деце у колектив вршњака у различитим програмским концепцијама. Три пута мање је васпитача у чијим одговорима се препознају директни предмети учења, односно садржаји који се односе на усвајање, стицање и проширивање појединачних, декларативних и вербално исказивих знања из различитих области ВО рада карактеристичних за когнитивно-развојне програме. Међутим, на основу приказаних резултата јасно се може уочити да васпитачи још увек не уочавају у довољној мери значај оних садржаја учења који могу допринети постављању основа за развој компетенција учења учења, научних компетенција и компетенција за решавање проблема, односно индиректног предмета учења. Иако се развој креативности,

слободног изражавања мишљења, ставова, и искуства и критичког мишљења може сматрати индиректним предметом учења, у овом прегледу су посебно издвојени јер јасно, овако формулисани, доминирају у одговорима појединих васпитача.

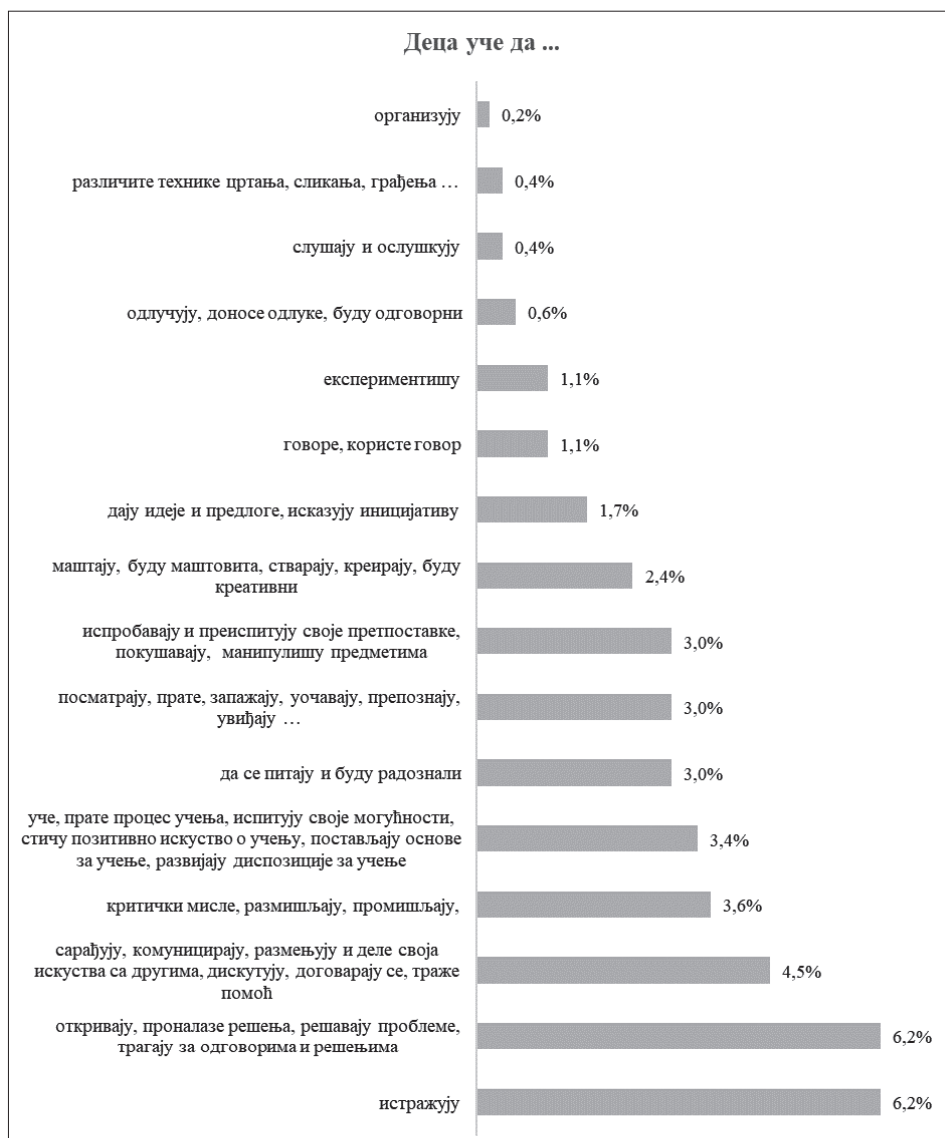
Статистички значајне разлике у одговорима васпитача идентификоване су само према варијабли ГРС у категорији *Учење учења, научне компетенције и решавање проблема* ($\chi^2=6,681$; $df=2$; $p=0,035$). Резултати приказани Графиконом 2. показују да присутност категорије *Учење учења, научне компетенције и решавање проблема* у одговорима васпитача расте заједно са бројем ГРС.

Графикон 2. Разлике у присутности категорије *Учење учења, научне компетенције и решавање проблема* у одговорима васпитача према варијабли ГРС



Како је индиректни предмет учења у фокусу овог истраживања, значајним би било представити учесталост коришћене терминологије у одговорима васпитача који су указивали на ову категорију садржаја. На основу резултата приказаних Графиконом 3. може се видети да васпитачи, који су навели индиректне предмете учења као садржаје учења деце ПУ, користе веома широку лезу термина који указују да су њихови концепти о учењу и поучавању деце ПУ веома блиски савременим теоријама о значају развоја диспозиција за учење и постављању основа за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење.

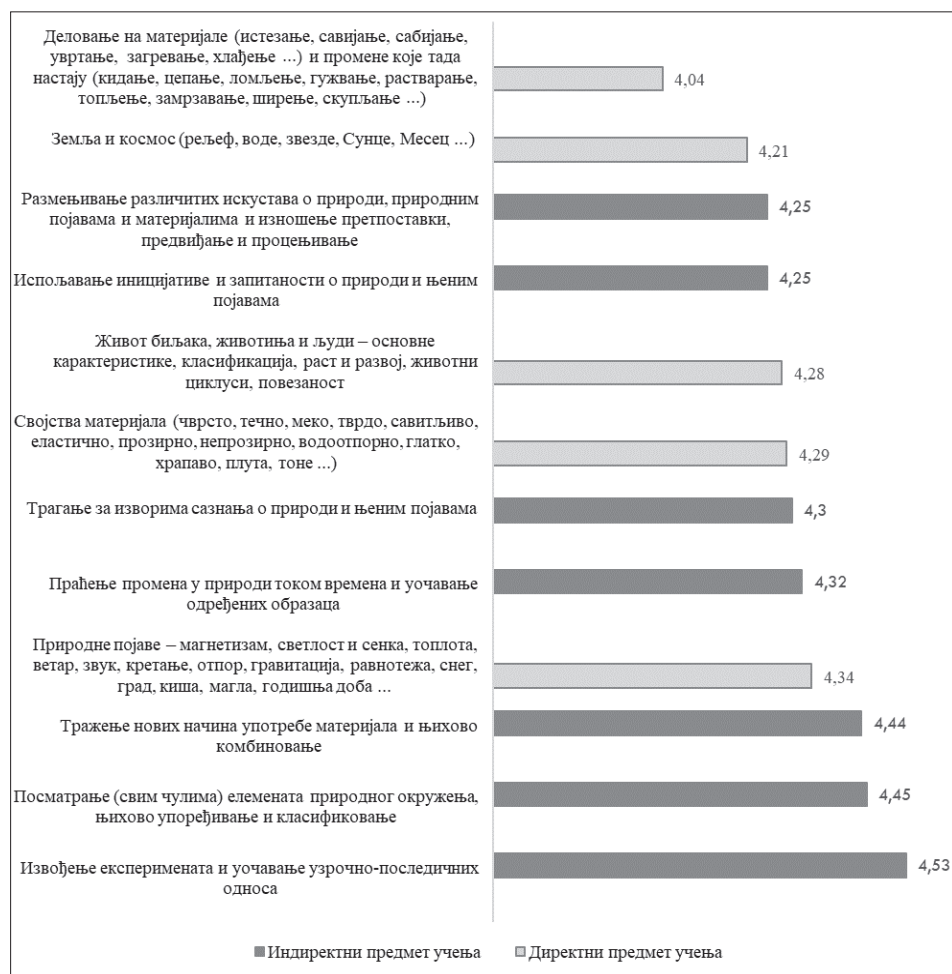
Графикон 3. Термини којима васпитачи објашњавају учење деце у вртићу наводећи индиректне предмете учења као садржаје учења деце у вртићу



С обзиром на већ поменути доминацију ужег схватање садржаја учења и поучавања у стручним круговима и с обзиром на то да су у традиционалним програмима садржаји углавном навођени у форми директних предмета учења, намера је била да васпитаче истовремено суочимо и са формулацијама које указују на директни предмет учења и са формулацијама које

указују на индиректни предмет учења како би се испитало у којој мери, а у односу на директне предмете учења, васпитачи препознају индиректне предмете учења као значајне за учења деце ПУ. Васпитачи су бројевима од 1 до 5 (1 – уопште се не слажем, 5 – у потпуности се слажем) означавали у којој мери се слажу да би наведени садржај требало да буде садржај учења деце у вртићу. Формулације су из практичних разлога ограничене само на садржаје о природи и материјалном окружењу, а дефинисане по узору на примере из релевантних теоријских радова (Slunjski, 2012; Wilson, 2002; Vujičić, 2017) и у одређеној мери прилагођене потребама овог упитника. Добијени резултати су приказани Графиконом 4.

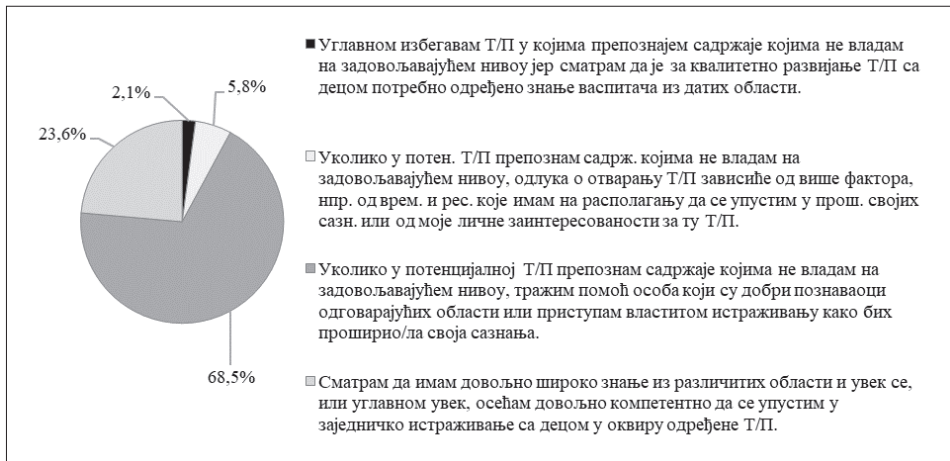
Графикон 4. Спийен слајања васпийтача са спйавом да би наведени садржаји спребало да буду садржаји учења деце ПУ



На основу приказаних резултата може се видети да васпитачи као најзначајније за учење деце ПУ препознају одређене индиректне предмете учења. Чак три формулације које се односе на индиректне предмете учења васпитачи су оценили као најзначајније садржаје учења деце ПУ, док су и остале формулације које се односе на индиректне предмете доста високо рангиране у односу на поједине формулације које се односе на директне предмете учења.

У овом истраживању, а у вези са забринутошћу васпитача за сусрет са садржајима из науке, а о којој се писало у другим студијама, желело се испитати на који начин познавање или непознавање садржаја, који проистичу из теме или пројекта, утичу на одлуку наших васпитача да покрену ту тему или пројекат. Добијени резултати су приказани Графиконом 5.

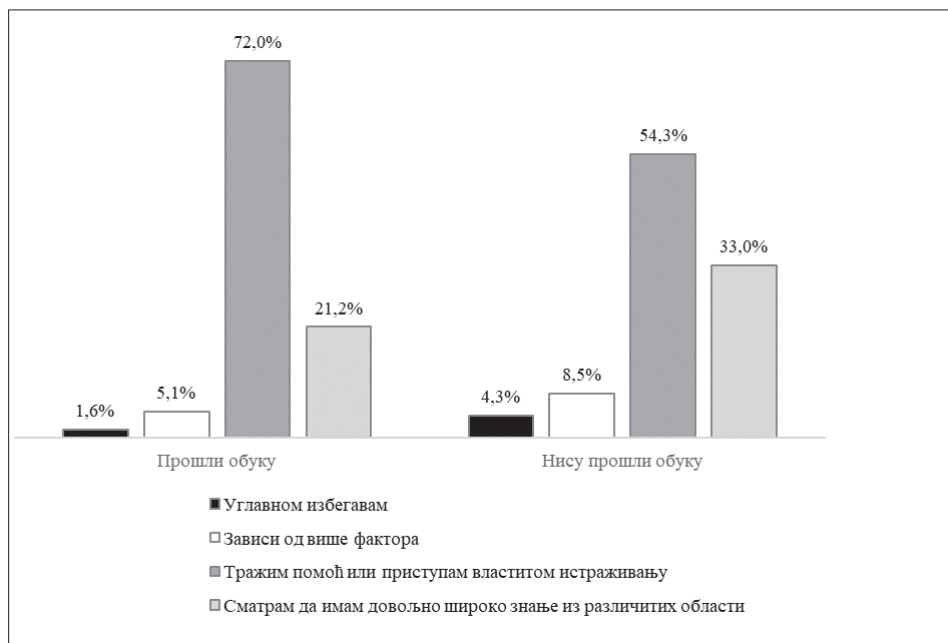
Графикон 5. Утицај познавања/непознавања садржаја који проистичу из даће теме/пројекта на одлуку васпитача о отварању те теме/пројекта



На основу приказаних резултата свакако је позитивна околност то што је већина васпитача спремна да затражи помоћ или да се упусти у властито истраживање како би проширили своја сазнања о феноменима за коју деца показују заинтересованост, а које они процењују као нешто о чему немају довољно знања. Оно што се може сматрати неповољном ситуацијом јесте податак да веома висок проценат васпитача сматра да има довољно широко знање из различитих области и да се осећају компетентним да се упусте у заједничко истраживање са децом у оквиру различитих тема /пројекта јер су то управо они васпитачи који, захваљујући таквом ставу, неће приступити властитом истраживању у циљу трагања за идејама о начинима

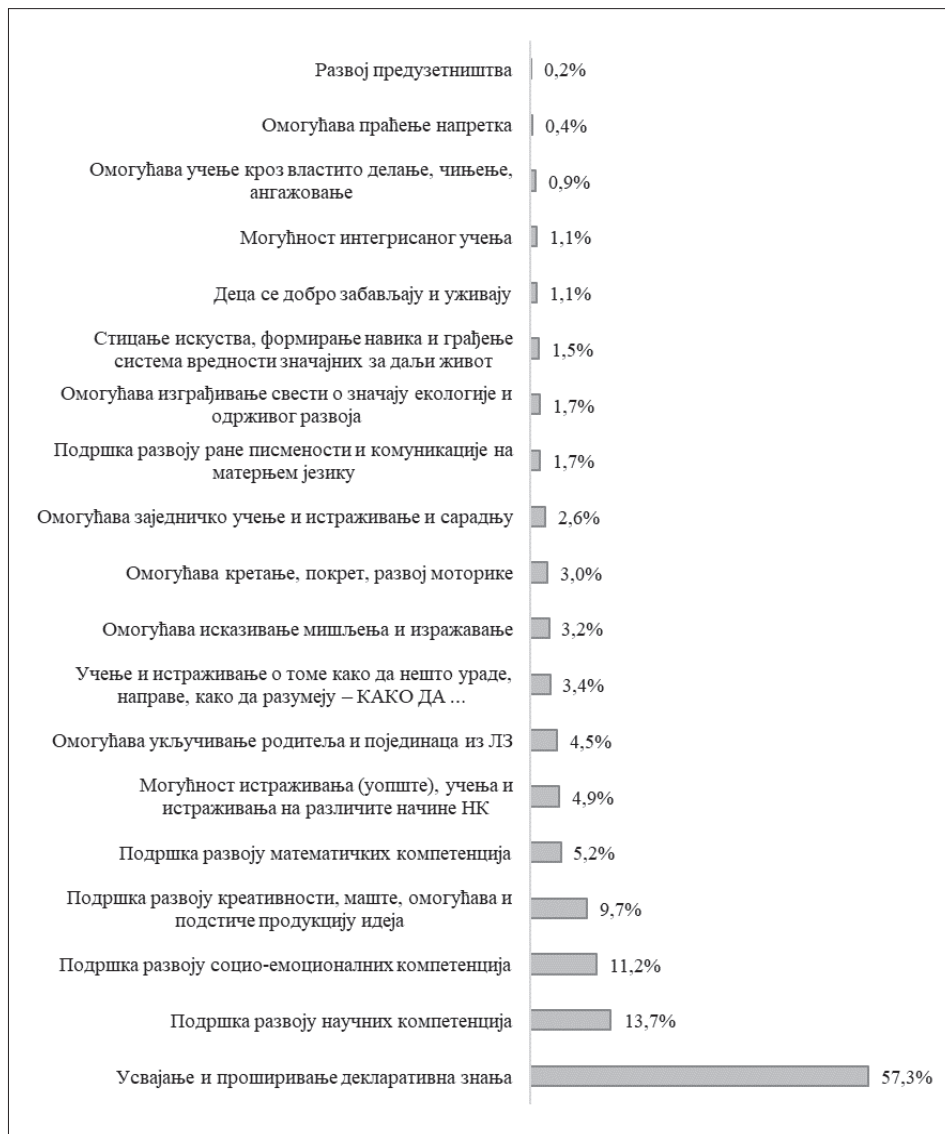
како би могли подржати и проширити дечју заинтересованост за одређену тему. Овакав став може бити подједнако штетан као и ситуација избегавања тема/пројеката у којима васпитачи препознају садржаје којима не владају на задовољавајућем нивоу. Даља анализа показује да постоје одређене разлике према варијабли ОПОП (Графикон 6.). Васпитачи који су прошли обуку за примену Основа програма Године узлета у већем проценту траже помоћ или приступају властитом истраживању како би проширили своја сазнања у односу на васпитаче који нису прошли обуку, док је међу васпитачима који нису прошли обуку већи проценат оних који сматрају да имају довољно широка знања из различитих области у односу на васпитаче који су прошли обуку. Уочене разлике јесу статистички значајне ($\chi^2=11,793$; $df=3$; $p=0,008$). На основу приказаних резултата могло би се претпоставити да је обука за примену Основа програма Године узлета у значајној мери покренула промене у схватању улоге коју васпитачи преузимају за себе – од познвалаца теме, васпитачи постају партнери деци у истраживању и неко ко промишља о начинима на које се заинтересованост деце за истраживање може подржати и проширити.

Графикон 6. Утицај познавања/непознавања садржаја који проистичу из даље теме/пројекта на одлуку васпитача о оиварању те теме/пројекта према варијабли ОПОП



На крају, васпитачи су износили своје мишљење о томе зашто мисле да је тема/пројекат, које тренутно развијају са децом, добра за учење и истраживање деце, односно шта су у оквиру те теме/пројекта до сада могла да уче, истражују. Резултати су приказани Графиконом 7.

Графикон 7. Мишљење васпитача о томе зашто је тема/пројекат које тренутно развијају добра за учење и истраживање деце



На основу одговора васпитача може се увидети да васпитачи у одређеној мери препознају различите потенцијале теме/пројекта које развијају заједно са децом. Међутим, значај који је дат одређеним потенцијалима учења и истраживања кроз теме/пројекте који се тренутно развијају у значајној мери потврђују претходне налазе. Након категоризације одговора васпитача може се увидети да у одговорима преко половине васпитача постоје сегменти који указују да васпитачи значај одређене теме/пројекта препознају у усвајању и проширивању декларативних знања деце из различитих области ВО рада препознатљивих за когнитивно-развојне програме, односно да велики значај придају директном предмету учења. Значајно мањи број васпитача у својим одговорима одређен значај дате теме/пројекта препознаје у подршци развоју научних компетенција, социо-емоционалних компетенција и развоју креативности. Међутим, вратимо се на тренутак на резултате приказане Графиконом 1. На питање „Шта деца уче у вртићу?“ чак 65,7% васпитача је у својим одговорима наводило појединости које указују на развијање социо-емоционалних компетенција. Међутим, резултати приказани Графиконом 7. показују да свега 11,2% васпитача развој социо-емоционалних компетенција препознаје као потенцијал тема/пројекта које тренутно развијају са децом. Овде се намеће питање када то онда и у којим ситуацијама деца развијају своје социо-емоционалне компетенције ако их не развијају у реалном програму кроз развијање тема/пројекта? Могућа су два објашњења оваквог размимоилажења у резултатима овог истраживања: 1) развијање свести о себи и другима, саморегулације и изграђивање вештина и искуства потребних за живот у заједници васпитачи априори наводе као значајан сегмент учења деце у вртићу и 2) током развијања тема/пројекта са децом васпитачи не препознају у довољној мери ситуације у којима деци пружају подршку за развој ових компетенција. У сваком случају, питање у којој мери васпитачи препознају и користе потенцијале одређене теме/пројекта, односно садржаја који из њих произилазе, за развој диспозиција за учење и постављање основа за развој образовних компетенција деце јесте питање којем је потребно у неким наредним истраживањима посветити више пажње управо с намером развијања компетенција васпитача неопходних за развијање реалног програма и оснаживање деце да се укључе у заједничко учење истраживање.

Закључак

У савременим програмским концепцијама предшколског васпитања и образовања избор садржаја учења поверен је компетенцијама васпитача. При томе, у неким програмским концепцијама постоје начелно дефинисане оријентације (математичка, природно-научна, историјско-друштвена, естетска, етичка, религиозно-филозофска) као основни начини осећања или реаговања на појаве и ствари (National curriculum guidelines on early childhood

education and care in Finland, 2003). У другим програмима предшколског васпитања и образовања деце дефинисане су „теме“ (добробит, идентитет и припадност, комуницирање, истраживање и размишљање) које описују шта деца уче, а односе се на склоности, ставове и вредности, вештине, знање и разумевање (Aistear: The early childhood curriculum framework, Principles and themes, 2009). У неким програмским концепцијама постоји читав низ операционализованих циљева којима се одређују оријентација образовања у предшколској установи и њен допринос развоју и учењу детета и смернице којима се прецизира одговорност и задаци васпитача (Curriculum for the Preschool Lpfö 18, 2018). С друге стране, одређене програмске концепције чврсто остају на нивоу циљне усмерености. Тако, одређене програмске концепције дефинишу вредности (знање, идентитет, хуманизам и толеранција, одговорност и аутономија, креативност) којима се ВО деловање усмерава ка осигуравању индивидуалне и друштвене добробити (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). У неким програмима раног васпитања и образовања дефинишу се „нити“ које описују области учења и развоја (добробит, припадање, допринос, комуникација, истраживање) са фокусом на подршци деци да развију способности које су им потребне као самоувереним и компетентним ученицима (TeWhariki - Early Childhood Curriculum, 2016). У оквиру дефинисаних дугорочних циљева, у Основама програма предшколског васпитања и образовања (Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018) добробит се сагледава кроз три димензије (персонална, делатна, социјална). Иако не прописују садржаје учења деце, прва група програмских концепција у одређеној мери сугерише предмет учења деце ПУ у форми индиректних предмета учења што на одређен начин васпитачима приближава мисију и визију предшколског васпитања и образовања.

Резултати спроведеног истраживања су на одређен начин потврдили да се наше предшколско васпитање и образовање, гледано из перспективе васпитача, налази у тренутку позиционираном између развојно примереног и контекстуално примереног приступа ВО пракси. Садржаје учења и поучавања васпитачи углавном сагледавају у оквиру социо-емоционалних компетенција, а у значајно мањој мери у оквиру компетенција учење учења, научних компетенција и решавање проблема. Декларативна знања и даље заузимају значајно место у начину на који васпитачи сагледавају учење деце ПУ. Међутим, у ситуацији када су директно били суочени са индиректним предметима учења, васпитачи их у извесној мери процењују значајнијим у односу на директне предмете учења. То указује да васпитачи у одређеној мери препознају елементе квалитетног програма, али да су им у процесу развијања реалних програма и изласка изван уобичајених оквира потребне јасније смернице на које се могу ослонити, а које им могу бити пружене у оквиру програма иницијалног образовања и стручног усавршавања, као и доступне релевантне стручне литературе.

Литература:

- Aistear: *The early childhood curriculum framework, Principles and themes* (2009). Dublin: NCCA.
- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?. *Cultural studies of science education*, 9 (2), 275–296.
- Björklund, C., & Ahlskog-Björkman, E. (2018). From activity to transdisciplinarity and back again—preschool teachers' reasoning about pedagogical goals. *International journal of early years education*, 26(1), 90–103.
- Bognar, T. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. London: Paul Chapman Publishing.
- Curriculum for the Preschool Lpfö 18* (2018). Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- European Commission. (2018). Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved September 2018. from [www: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF)
- Hellberg, L., Thulin, S., & Redfors, A. (2019). Förskollärares konstruktion av ett fysikaliskt lärandeobjekt. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 15(3), 242–256.
- Ивић, И., Пешикан, А. И Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 15–33). Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland* (2003). Helsinki: STAKES.
- Основе програма предшколској васпитања и образовања – Године узлећа* (2018). Службени гласник Републике Србије, бр. 16/2018.

- Pavlović Breneselovic, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212–225.
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Pešikan, A., & Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Podgorica: Unicef Crna Gora i Zavod za školstvo.
- Prodanović, T., & Ničković, R. (1978). *Didaktika: za studente V i VI godine Pedagoške akademije za razrednu nastavu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Roychoudhury, A. (2014). Connecting science to everyday experiences in pre-school settings. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (2), 305–315.
- Siry, C. (2014). Towards multidimensional approaches to early childhood science education. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (2), 297–304.
- Slunjski, E. (2012). Dijete kao znanstvenik – prirodoslovni aspekti suvremeno koncipiranoga kurikuluma ranog odgoja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 61(1-2), 163–178.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Te Whariki - Early Childhood Curriculum* (2016). Wellington: Ministry of Education New Zealand.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vujičić, L. I suradnici (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Wilson, R. (2002). Promoting the development of scientific thinking. *Early childhood news*. Retrieved January, 2022. from https://elmodules.cech.uc.edu/mcdonanl/mod%20%20output%20web/Module%20%20Web%20-%20Storyline%20output/story_content/external_files/Promoting%20the%20Development%20of%20Scientific%20Thinking.pdf?fbclid=IwAR0HT9p-2zPZLp5iQkrY-CLyE_ng9NWvWfqWttJHm3z_Rey4xMRZL0fHJccg
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2021). Сл. гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018- др. Закон, 10/2019, 27/2018-др. Закон, 6/2020 и 129/2021

Zorica Kovačević

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

WHAT DO CHILDREN LEARN IN KINDERGARTEN? LEARNING CONTENT FROM PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

Modern program conceptions of preschool education are concentrated on the integrated approach to learning and development, long-term goals and development of learning dispositions and key competences for lifelong learning. The choice of topics and content of learning and teaching is entrusted to the professional competencies of preschool teachers. In those circumstances, concepts that preschool teachers have about learning and teaching children play a significant part. This paper presents the results of research which sought to examine attitudes of preschool teachers about the contents of learning, that is teaching preschool children – what their learning contents are or should be, how they experience the freedom which is given to them in the choice of contents and what factors influence their choice of topics and contents of learning and researching with children. A descriptive method was used with survey as a research technique. The research included 472 preschool teachers on the territory of the city of Belgrade. The results of the research show that the contents of learning and teaching by preschool teachers are to the greatest extent recognized within socio-emotional competencies, and to a much lesser extent within the learning to learn competence. Declarative knowledge has an important place in the way in which preschool teachers perceive the learning of preschool children. The results of the research show that preschool teachers recognize to a certain extent the elements of a quality program, but in the process of developing the current programs and going beyond the usual framework, clearer directions are needed. This should be considered when improving the program of initial education, professional development and available professional literature.

Key words: *learning contents, preschool teachers' perspectives, learning to learn competence, methods of learning and teaching.*

Светлана Т. Почуча¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О УПОТРЕБИ РАДНИХ ЛИСТОВА ЗА РАЗВОЈ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Апстракт: Деца уче кроз социјалну интеракцију и интеракцију са физичком средином. Моделовање материјала за учење је један од начина на који васпитач припрема средину која подстиче на истраживање и учење. Бројни аутори сматрају да коришћење математичких радних листова и задатака у предшколском узрасту нема велики утицај на каснија академска постигнућа. Док друга група сматра да уз одређене поступке васпитача и планиране ситуације учења радни листови имају позитиван утицај на развој детета. Радни листови чине део дугогодишње праксе у вртићима у Србији. Циљ истраживања је био испитивање ставова васпитача везаних за коришћење радних листова у вртићу за развој математичких појмова. Узорак је чинило 15 васпитача из београдских вртића. Коришћен је полуструктурирани интервју. Актуелна обука и примена новог програма *Године узлећа*, иницирала је да испитамо да ли се и на који начин пракса коришћења радних листова за развој математичких појмова променила услед обуке и примене новог програма. Резултати истраживања указују да наши васпитачи, независно од обуке, у великој већини сматрају да радни листови имају утицај на развој почетних математичких појмова код деце предшколског узраста. Као резултат истраживања имамо категоризацију на радне листове који су продукт издавачких кућа и персонализоване радне листове који настају за потребе пројекта, а продукт су васпитача.

Кључне речи: *развој математичких појмова, радни листови, ставови васпитача, Године узлећа.*

¹ svetlana.pocuca@uf.bg.ac.rs

Увод

Породица и вртић чине битне елементе за развој математичких појмова. Васпитачи имају велику улогу у препознавању тј. идентификацији математичких садржаја у различитим врстама игре, свакодневним животним ситуацијама. Имају велику одговорност за учење у планираним ситуацијама учења и моделовање материјала за учење. У вртићима широм света се користе радни листови за развој математичких појмова. У нашем раду бавићемо се ставовима васпитача о коришћењу радних листова за развој математичких појмова и факторима који утичу на њихово коришћење.

У истраживању које се бавило ставовима будућих васпитача/учитеља издвојено је пет који чине ефикасног васпитача. Од ставова васпитача зависе и акције које ће подузети (Gourneau, 2005). Један од фактора који утичу на учесталост и квалитет развоја научних појмова у вртићкој соби јесу ставови и веровања васпитача. Аутори су створили нови истраживачки инструмент за испитивање ставова и веровања васпитача. Резултати указују да би требало мерити ставове и веровања васпитача и упутити их креаторима програма, тако да обука да најбоље ефекте у пракси (Maier et al., 2013).

Сарама и Клеменц (Sarama and Clements, 2009) наводе да деца поседују неформално математичко знање, које надограђују стварајући везу са већ постојећом базом знања и искуства. Према овим ауторима, дечије математичке идеје представљене су интуитивно, онда језиком, па метакогнитивно, са тим да последње указује да дете поседује разумевање теме/садржаја и да може на апстрактном нивоу користити то разумевање. Исти аутори (Sarama and Clements, 2008) указују да треба подстицати дечију заинтересованост за бројање, сортирање, грађење облика, обрасце, мерење и процену, док се играју, описују и размишљају о свету у коме се налазе. У мета-анализи (Duncan et al., 2007) највећи предиктор каснијих академских достигнућа су била управо знања о бројевима, што се слаже са истраживањем (Aunio and Niemivirta, 2010) да је неформално знање деце предиктор за математичко достигнуће у првом разреду. У лонгитудиналној студији (Jordan et al., 2009) аутори указују да рано разумевање бројевних односа и операција представља базу за развој комплекснијих рачунских процедура и боље решавање задатака у различитом контексту.

Имајући у виду карактеристике учења деце предшколског узраста, у овом раду истраживали смо став васпитача о употреби радних листова за развој математичких појмова у узрасту од 3 до 7 година. Ово истраживање је значајно јер резултати указују на постојање две врсте радних листова које користе васпитачи, а и на факторе који утичу да се васпитач одлучи на (не) коришћење радних листова за развој математичких појмова у свом раду.

О радним листовима и репрезентацијама у вртићу

Радни листови који су намењени деци предшколског узраста немају јасно дефинисане карактеристике, те смо се у овом раду ослонили на дефиниције наставних тј. радних листова који су се могли наћи у литератури намењеној образовању будућих учитеља.

„Наставни листићи су писани математички материјал, намењени вежбању и понављању наставних садржаја. Задаци на листићу припадају једној наставној јединици или тематској целини. Најчешће су дата у три или више нивоа тежине и сложености и користе се као средство за садржајну диференцијацију, а самим тим и за остваривање принципа индивидуализације и диференцијације наставе“ (Дејић и Ерегић, 2010: 394).

Према претходно датим ауторима, радни листови, радне свеске и збирке задатака треба да прате и допуњују уџбенике. Имају више намена које помажу учитељу, од стицања, проширивања, продубљивања, примењивања до проверавања стечених знања ученика (Дејић и Ерегић, 2010). „У пракси се наставни листићи често поистовећују и/или не разликују од наставних и радних листова, а уместо индивидуализоване наставе њима се остварује индивидуални облик рада“ (Голубовић, 2014: 492).

Из претходних дефиниција смо могли да стекнемо увид у које образовне сврхе се радни листови могу користити. Радни листови су се прво користили у школама, а после и у вртићима. Ковачевић (Ковачевић, 2013) указује да нема много истраживања која се баве радом деце предшколског узраста на тзв. радним листовима. Наглашава да не постоје дефинисани стандарди квалитета радних листова код нас, намењених деци предшколског узраста, као и да васпитачи у години пред полазак у школу сматрају да је веома важно да деца користе радне листове. Резултати истраживања о ставовима и пракси америчких васпитача о спремности за школу показали су да васпитачи и учитељи у првом разреду верују да ће деца која раније почну са математичким инструкцијама постићи боље резултате у школи, што је удвостручило свакодневну употребу математичких радних листова и уџбеника у 2010. години, у односу на употребу у 1988. години (Bassok et al., 2016).

Радни листови садрже различите типове математичких задатака и различите врсте репрезентације. Будући да су начини представљања математичких појмова једна од важних карактеристика радних листова, у раду посвећујемо посебну пажњу врстама репрезентација.

Врсте репрезентација

Брунерове (Bruner, 1966) три врсте репрезентације: енактивна, сликовна (иконичка) и симболичка су постале основ за истраживање о начину како се апстрахују математички појмови. Голдинова и Капутова (Goldin and

Карут, 1996) подела на унутрашњу и спољашњу репрезентацију такође је подстакла истраживаче да се баве и интеракцијом између ове две врсте репрезентације. Савремени истраживачи указују на значај не само коришћења различитих врста репрезентација у раду са децом, већ је акценат стављен на везе између различитих врста репрезентација. У радним листовима се највише користе сликовне (пиктограми и идеограми) репрезентације и симболичка репрезентација. У истраживању о ефектима репрезентације аутори указују на начине на који спољашна репрезентација може да утиче на постигнуће ученика: једна репрезентација може бити тежа за разумевање од друге и у зависности од тога може активирати различите стратегије за решавање имајући у виду претходно искуство и знање ученика (Koedinger and Nathan, 2004).

Различите врсте дечијих грешака приликом решавања задатака, могу помоћи васпитачу да увиди какво је дететово математичко разумевање и како су системски повезане математичке идеје. Бармби и колеге (Barmby et al., 2007) указују да обично од ученика тражимо да представи своје резултате користећи спољашње репрезентације, а да се само може претпоставити да је математичко разумевање оно што повезује спољашње репрезентације и унутрашње репрезентације. Хиберт и Карпентер (Hiebert and Carpenter, 1992) указују да се ниво разумевања не може обично закључити на основу једног одговора из једног задатка и истичу различите начине како можемо приступити анализи разумевања путем анализе ученикове грешке. Скемп (Skemp, 1976) указује да у зависности коју врсту грешке ученик направи можемо уочити да ли је разумевање релационо или инструментално. У истраживању са шестогодишњацима анализиран је радни лист везан за рачунање (Muthukrishnan et al., 2019). Од уочених три врсте дечијих грешака преко половине је било концептуалних, чињеничних је било 28% и преосталих 14% су биле процедуралне грешке у операцији сабирања. Резултати указују да анализа дечијих грешака треба да буде дијагностички алат за едукатора, како би унапредио своју праксу.

Коришћење математичке терминологије и разговор о математичким појмовима (Math talk)

Репрезентације у социјалном контексту су јако важне. Кроз интеракцију са учитељем и међусобно, у ситуацијама решавања проблема, знање математичког представљања и математичког разумевања се развија, јер тако деца уче да представљају математичке појмове или решавају проблеме који укључују математичке репрезентације. Аутори такође указују на коришћење репрезентација као когнитивног алата, а не као продукт или резултат неког задатка (Pape and Tchoshanov, 2001). На ефекте коришћења радних листова за развој математичких појмова, утиче количина коришћења математичке

терминологије (math talk) у свакодневним ситуацијама од стране васпитача. У истраживању спроведеном са четворогодишњацима аутори указују да је за препознавање математичких садржаја у свету који их окружује, развој математичког мишљења и примену математичких концепата у решавању проблемских ситуација битна употреба математичке терминологије од стране васпитача (Klibanoff et al., 2006).

Постоје два начина да деца учине своје размишљање видљивим, говорећи о свом математичком размишљању и како се баве математиком (Fuson et al., 2005, према Dooley et al., 2017: 37). На тај начин се деца уводе у почетно расуђивање и аргументацију. Преобликовање свакодневних искустава коришћењем математичких речи и фраза су кључни елемент увођења деце у разговор (описи, објашњења и тврдње) о свом математичком размишљању. Разговор између васпитача и деце ће створити боље концептуално знање код деце. Анализу грешака треба користити за побољшање инструкција васпитача (Muthukrishnan et al., 2019).

Утицај ставова васпитача на постигнуће детета

Дубина математичког знања васпитача/учитеља утиче на: избор репрезентације, како учитељ објашњава одређене математичке концепте тј. како користи математичку терминологију у свакодневним ситуацијама, како повезује са репрезентацијама и како тумачи дечије одговоре (Voriko et al., 1992; Klibanoff et al., 2006). Чен и колеге (Chen et al., 2014) истичу да је став васпитача о дубини њиховог математичког знања узајамно повезан са његовом спремношћу да код деце предшколског узраста развија математичке појмове. Позитивно уверење о знању повећава спремност васпитача да се бави оним садржајем који је изван зоне његовог комфора и омогућава да постане још бољи у свом послу.

У истраживању о математичким садржајима аутори истичу да будући васпитачи сматрају да је најпогодније интегрисати садржаје везане за појам скупа са другим садржајима (број, просторне релације, мерење), а да је мерење најмање погодно за интегрисање са другим математичким садржајима (Милинковић и Воркапић, 2021). Континуирано усавршавање васпитача омогућује оптималан развој почетних математичких појмова код деце предшколског узраста. На тај начин и позитивни или негативни ефекти коришћења радних листова зависе управо од ставова васпитача и њихове праксе (Gougeon, 2005; Lee and Ginsburg, 2009). Резултати истраживања показују да васпитачи више користе математички језик и препознају математичке садржаје док деца седе у „кругу“ током планираних активности тј. ситуација учења, а не током отворене игре на чему је био фокус у интервјуу. Такође указују да постоји веза између високог нивоа методичког знања васпитача и математичког постигнућа деце (McCray and Chen, 2012).

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“

Године узлета су званично нове *Основе програма предшколског васпитања и образовања* од 2018. године, чија је имплементација трајала сукобно на територији Републике Србије. Васпитачи које смо интервјуисали су у различито време имали обуке. Компетенције за целоживотно учење су база за даљи развој. Математички појмови у *Годинама узлета* су посматрани у ширем контексту кроз математичке компетенције. „Математичке, научне и технолошке компетенције се развијају кроз богата сензорна искуства и практичну манипулацију; подстицањем развоја и примене логичко-математичког мишљења у сагледавању и разумевању појава и односа и решавању проблема; подршком истраживањима, упитаности, откривањима и закључивању о природним и физичким појавама, у различитим ситуацијама игре и активностима у оквиру теме/пројекта и животно-практичним ситуацијама; применом сазнања у решавању практично животних потреба и проблема. Васпитач обликује своје учешће у заједничком истраживању кроз различите поступке подршке и поступке проширивања, а не вербалним подучавањем.“ (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 16/2018: 20).

У истраживању које се бави ставовима васпитача о значају кључних образовних компетенција за целоживотно учење у раду са децом предшколског узраста, уочено је да васпитачи који имају преко 20 година радног искуства већи значај придају математичким компетенцијама (које су у овом случају издвојене од научних и технолошких) од васпитача који имају краћи радни стаж (Мишовић, 2021). Дуже радно искуство се показало као кључан фактор у истраживању ставова васпитача према коришћењу радних листова у години пред полазак у школу (Ковачевић, 2013). Васпитачи са више година радног искуства рад деце са радним листовима одлажу до тренутка када он може допринети вештинама потребним за рад у школи и најчешће користе радне листове у години пред полазак у школу.

У анализи документа *Године узлета* се не помињу експлицитно радни листови, али се указује на значај делања, односа и смисла било које врсте активности за дете (дугорочни циљеви подршке добробити детета) и интегрисаног учења. „Интегрисан приступ учењу и развоју се заснива на повезаном искуству онога што дете чини и доживљава у ситуацијама које су му смислене и које повезује смисао, а не кроз издвојене садржаје и појединачне активности везане за појединачне образовне области или аспекте развоја.“ (*Основе програма предшколског васпитања и образовања*, 2018: 16).

Методологија истраживања

Циљ нашег истраживања је био да се испита мишљење васпитача у предшколским установама о значају коришћења радних листова за развој математичких појмова код деце предшколског узраста. У овом раду користили смо полуструктурирани интервју и квалитативну анализу одговора. Узорак истраживања чинило је 15 васпитача (Табела 1.) који раде у вртићима на територији Београда. Од општих података је прикупљено: пол, ниво образовања, године радног стажа, да ли раде у градском или приградском насељу и да ли су прошли обуку везану за *Године узлећа*.

Табела 1. Општи подаци васпитача који чине узорак ($n = 15$)

Ниво образовања	Васпитач у предшколској установи	6
	Мастер васпитач у предшколској установи	9
Дужина радног стажа	0–5 година	6
	6–18 година	8
	19 и више година	1
Врста насеља	Приградско насеље	8
	Градско насеље	7
Пол	Мушки	0
	Женски	15
Завршена обука везана за <i>Године узлећа</i>	Да	15
	Не	0

Истраживачка питања:

1. Какав је став о коришћењу радних листова и да ли постоји разлика у употреби готових радних листова и радних листова који креирају сами васпитачи за потребе пројекта?
2. Да ли се и на који начин пракса коришћења радних листова за развој математичких појмова променила услед обуке и примене новог програма *Године узлећа*?

Структура интервјуа

У првом делу интервјуа васпитачи су одговарали на питања везана за употребу радних листова: за развој којих математичких појмова их користе, колико често их користе, шта им је битно приликом избора радног листа, каква је њихов став везан за коришћење радних листова, како су радни листови које сами праве повезани са пројектом.

У другом делу интервјуа васпитачи су одговарали на питања везана за обуку и примену новог програма: колико сматрају да су радни листови у складу са концепцијом *Година узлетџа*, да ли је на обуци било речи о радним листовима на неки начин и колико често користе радне листове после обуке.

Резултати истраживања и дискусија

Сйавови васпйййача везани за радне лисййове и разлике у њиховој уйййреби

Васпитачи (13 од 15) радо користе радне листове у старијој групи и у групи у години пред полазак у школу. Сматрају да су радни листови добра припрема за школу (уознавање са структуром радних листова, позитиван однос према уџбенику, фокусираност рада на задатку), што се подудара са резултатима сродних истраживања (Миџовић, 2021; Коваџевић, 2013; Bassok et al., 2016).

Будући васпитачи као најпогодније истичу повезивање појма скупа са другим садржајима (број, просторне релације и мерење), а посебно мерење сматрају тешко уклопивим са другим математичким садржајем (Милинковић и Воркапић, 2021). Можемо закључити да је математичко и педагошко знање тј. методичко знање васпитача један од кључних фактора који може утицати на избор задатака и математичких појмова који се развијају. У нашем истраживању васпитачи (12 од 15) су користили радне листове најчешће за развој следећих математичких појмова: броја, скупа и геометријских појмова. Овакви резултати су били очекивани јер су истраживања показала да знања о броју (рано разумевање бројевних односа и операција) јесу један од највећих показатеља каснијих академских успеха (Duncan et al., 2007; Aunio and Niemivirta, 2010; Jordan et al., 2009).

Једна од намена радних листова је проверавање стечених знања из математике (Дејић и Егерић, 2010), за шта радне листове користи 11 од 15 васпитача и наводи је као доминатну намену. У истраживањима која се баве анализом грешака које деца праве, приликом решавања задатака, дата је препорука да се грешке користе као инструмент за праћење дечијег математичког разумевања. Оне могу указивати на одређени ниво дететовог разумевања, дају увид у стратегије које дете користи за решавање задатка, а могу бити повратна информација васпитачу о ефектима његове праксе (Muthukrishnan et al., 2019; Skemp, 1976; Borko et al., 1992; Klibanoff et al., 2006). Васпитачи у нашем истраживању у великој већини не препознају коришћење радних листова и грешака које деца праве као инструмент који се може користити за праћење развоја математичких појмова. Само два васпитача од 15 користе радне листове за намену континуираног праћење развоја математичких појмова код деце.

У нашем узорку више од половине васпитача (10 од 15) истиче као битно да деца треба да користе све три врсте репрезентација (акциона, сликовна, симболичка). Као најзначајнију издвајају акциону репрезентацију као темељ на које се надограђују друге две репрезентације. Мало више од половина (8 од 15) васпитача придаје исту важност коришћењу радних листова као виду сликовне и симболичке репрезентације. У великом броју 12 од 15 васпитача наводе да користе радне листове као начине да се деца изражавају на различите начине: сликовно и симболички, али после неке делатне активности као што је игра, животно-практична ситуација или планирана ситуација учења. Велики број истраживача (Bruner 1966; Hiebert and Carpenter, 1992; Goldin and Kaput, 1996; Koendinger and Nathan, 2004; Barmby et al., 2007) указује на важност коришћења различитих врста репрезентација, начина међусобног повезивања репрезентације, контекста у ком се репрезентације употребљавају и инструкција које даје васпитач/едукатор и математичка терминологија коју тада користи.

Како се променила пракса услед обуке

Половина васпитача (7 од 15) је смањила употребу готових радних листова, а повећала (6 од 15) креирање радних листова који имају везе са пројектом који је тренутно у току јер сматрају да је битан контекст у ком се користе радни листови. Ови резултати указују да код половине васпитача постоји тенденција ка придавању значаја контекста и интегрисаног учења. Резултати сродних истраживања о значају контекста и интегрисаног учења указују да повезивање дечијег искуства у ситуацијама које су му смислене и надограђивање постојеће базе искуства и знања уз коришћење математичке терминологије и коришћење различитих начина представљања продубљује математичко разумевање (Sarama and Clemens, 2008; Sarama and Clemens 2009; Borko et al., 1992; Klibanoff et al., 2016; Pape and Tchoshanov, 2001; Dooley et al., 2014).

Само мали број васпитача (2 од 15) сматра да радни листови немају превелики значај за развој почетних математичких појмова и даље их не користи. За представљање математичких садржаја користе различите врсте репрезентација (физичке манипулативе, пиктограме, идеограме и симболе), али не кроз коришћење радних листова. Њихов став да не користе радне листове, који се није променио после обуке, заснива се на веровању да коришћење радних листова није смислено у предшколском узрасту. Овакав резултат није изненађујући јер су аутори сродног истраживања идентификовали 3 фактора везана за веровања и ставове васпитача који утичу на његову праксу и постигнућа деце: комфор васпитача приликом припреме, извођења активности везаних за природне науке и размене мишљења са

колегама, бенефити тих активности за децу у циљу припреме за школу и изазови и потешкоће са којима се васпитач суочава (Maier et al., 2013).

У нашем истраживању васпитачи – њих 11 од 15 – указују на то да су задаци у којима се од деце тражи да реше одређени проблем који су део пројекта или су проистекли из неке животно-практичне ситуације у току дана, занимљиви деци и да их радо решавају. То може бити једно од објашњења зашто је 10 васпитача, после обуке одлучило да прави „персонализоване“ радне листове (Табела 2.) који имају везе са пројектом који се у том тренутку развија у оквиру *Година узлејша*. У нашем истраживању резултати указују да је после обуке 10 од 15 васпитача променило мишљење и почело да креира „персонализоване“ радне листове. Сви васпитачи (Табела 1.) издвајају да нису прочитали ништа везано за радне листове у документу тј. да се термин радни лист не помиње, али је 5 васпитача усмено добило препоруку на обуци да готови радни листови који нису у вези са тренутним пројектом и дечијом заинтересованошћу, нису пожељни у примени *Година узлејша*, што је утицало на њихов став да их што мање користе. На основу резултата истраживања можемо да направимо поделу на две врсте радних листова: већ готове и персонализоване радне листове који су „изронили из пројекта“.

Табела 2. Категоризација радних листова

	Врста радних листова		
	Готови радни листови	„Персонализовани“ радни листови	
Карактеристике радног листа	Продукт су:	Издавачке куће	Васпитача који их сами креирају у складу са пројектом који је актуелан.
	Повезаност различите врсте репрезентације:	Садрже различите врсте репрезентација, али не прате увек акциону репрезентацију.	Садрже различите врсте репрезентације, али увек прате актуелну акциону репрезентацију.
	Намена	Намењени су било ком детету одређеног узраста.	Прављени су за одређену групу деце/дете у одређеном, за њих смисленом тренутку.
	Повезаност са актуелним пројектом	Задаци нису повезани са актуелним пројектом.	Задаци су прављени тако да решавају неку проблемску ситуацију која је у фокусу пројекта.

Предлог за унапређење истраживања је спровођење лонгитудиналне студије, која би укључивала већи узорак васпитача и укључивање три групе деце у којој би једна група користила готове радне листове, друга „персонализоване“ радне листове, а трећа група не би користила радне листове.

Закључак

Иако је узорак (*Табела 1.*) релативно мали, уз помоћ полуструктурираног интервјуа смо успели да дођемо до бољих сазнања на који начин васпитачи користе радне листове за развој математичких појмова. Половина васпитача после обуке јесте променила став о коришћењу радних листова, што је резултирало повећаним креирањем „персонализованих“ радних листова. Два васпитача и после обуке нису променили свој став о некоришћењу радних листова. Пракса коришћења радних листова за развој математичких појмова променила се услед обуке и примене новог програма *Године узлејџа* на начин да већина васпитача радне листове користи тако што их чини доступним деци (у литерарној целини), али не подразумевају обавезан рад на њима. Половина васпитача је почела да креира „персонализоване радне листове“ који имају за циљ да представе дечије сазнање до кога су дошли у оквиру актуелног пројекта кроз сликовно и/или симболичко представљање. Разлика коју васпитачи наводе јесте да им је лакше да направе свој радни лист и да деца имају већу мотивацију да га решавају уколико има везе са оним што се деци тренутно налази у фокусу. Већина васпитача сматра да рад на радним листовима (и готовим и персонализованим) помаже деци да боље развију математичке појмове и да је пожељно користити радне листове у години пред полазак у школу, јер сматрају да им приближава рад на радним листовима које користе у школи. Из наведених резултата истраживања можемо видети да коришћење радних листова зависи од процене васпитача у ком тренутку ће их користити, као и које ће задатке тј. проблемске ситуације користити да би мотивисали децу да реше користећи различите стратегије. Ипак мали број васпитача види коришћење радних листова као инструмент за континуирано праћење развоја математичких појмова.

У даљим истраживањима треба испитати и направити компаративну анализу математичких садржаја у радним листовима (*Табела 2.*) као и поступност увођења математичких садржаја у њима. Даља истраживања би помогла у идентификацији чинилаца који утичу на (не)коришћење радних листова за развој математичких појмова, што би помогло унапређивању професионалних компетенција васпитача и подизању квалитета праксе.

Литература:

- Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and individual differences*, 20(5), 427–435.
- Barmby, P., Harries, T., Higgins, S., & Suggate, J. (2007, December). How can we assess mathematical understanding. In *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, No. 1, pp. 41–48).
- Bassok, D., Latham, S., & Roem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA open*, 2(1), 2332858415616358.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily?. *Journal for research in mathematics education*, 23(3), 194–222.
- Chen, J. Q., McCray, J., Adams, M., & Leow, C. (2014). A survey study of early childhood teachers' beliefs and confidence about teaching early math. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 367–377.
- Дејић, М и Ерејић, М. (2010). *Методика настава математике*, Београд: Учитељски факултет.
- Dooley, T., Dunphy, E., Shiel, G., O'Connor, M., & Travers, J. (2014). Mathematics in early childhood and primary education (3–8 years). *Teaching and learning*, 18, 164.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Goldin, G. A., & Kaput, J. J. (1996). A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematics. *Theories of mathematical learning*, 397.
- Голубовић, И., (2014). Наставни листић. У: *Лексикон образовних термина* (491–492), Београд, Учитељски факултет
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in education*, 13(1), 5.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 65, 97.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 850.

- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "math talk". *Developmental psychology*, 42(1), 59.
- Koedinger, K. R., & Nathan, M. J. (2004). The real story behind story problems: Effects of representations on quantitative reasoning. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 129–164.
- Kovačević, Z. (2013). Stavovi vaspitača o pedagoškim vrednostima radnih listova za decu predškolskog uzrasta. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 26(4), 31–44.
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37–45.
- Maier, M. F., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 366–378.
- McCray, J. S., & Chen, J. Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291–307.
- Ми́ковић, М. (2021). Stavovi vaspitača o značaju ključnih obrazovnih kompetencija za celoživotno učenje u radu sa decom predškolskog uzrasta. *Istraživanja u pedagogiji*, 11(1), 297–310.
- Милинковић, Ј. В., & Воркапић, М. М. (2021). Ставови будућих васпитача о интегративном приступу развоју математичког мишљења. Иновације у настави-часопис за савремену наставу, 34(3), стр. 124–134 DOI: 10.5937/inovacije2103124M
- Muthukrishnan, P., Kee, M. S., & Sidhu, G. K. (2019). Addition Error Patterns among the Preschool Children. *International Journal of Instruction*, 12(2), 115–132.
- Pape, S. J., & Tchoshanov, M. A. (2001). The role of representation (s) in developing mathematical understanding. *Theory into practice*, 40(2), 118–127.
- Правилник о основама програма предшколској васпитања и образовања, Службени гласник, 16/2018
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2008). Mathematics in early childhood. *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*, 67–94.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching*, 77(1), 20–26.

Svetlana T. Počuča

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES ON THE USE OF WORKSHEETS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL CONCEPTS

Abstract

Children learn through social interaction and interaction with the physical environment. Modeling learning materials is one of the ways in which the preschool teacher prepares an environment that encourages research and learning. Numerous authors believe that the use of mathematical worksheets and tasks in preschool age does not have a great impact on later academic achievements, while the second group believes that with certain actions of the teacher and planned learning situations, worksheets have a positive impact on the child's development. Worksheets are part of long-standing practice in kindergartens in Serbia. The goal of the research was to examine the attitudes of preschool teachers related to the use of worksheets in kindergarten for the development of mathematical concepts. The sample consisted of 15 teachers from Belgrade kindergartens. A semi-structured interview was used. The current training and application of the new program *Years of Ascent* prompted us to examine whether and in what way the practice of using worksheets for the development of mathematical concepts has changed as a result of the training and application of the new program. The results of the research indicate that, regardless of training, the vast majority of our preschool teachers believe that worksheets have an impact on the development of initial mathematical concepts in preschool children. As a result of the research, we have a categorization into ready-made worksheets that are the product of publishing houses and personalized worksheets that are created for the needs of the project, and are the product of preschool teachers.

Key words: *development of mathematical concepts, worksheets, preschool teachers' attitudes, Years of Ascent.*

Софија В. Маричић¹

Универзитет у Београду, Училишњски факултет, Београд, Србија

СТАТУС УЧИТЕЉСКЕ ПРОФЕСИЈЕ – АНАЛИЗА И ПЕРСПЕКТИВЕ²

Апстракт: Да ли је учитељска професија у кризи? Све мање успешних ученика уписује учитељске факултете, статус учитеља губи друштвену и моралну вредност, а пред учитеље се постављају све већи захтеви, очекивања и одговорности. У потрази за одговором на постављено питање, циљ овог рада био је извршити компаративну анализу статуса учитељске професије (ISCED1 ниво) у земљама Западног Балкана (Србија, Црна Гора, Босна и Херцеговина и Северна Македонија). За категорије компаративне анализе узета су у обзир три критеријума: вредновање учитеља, могућност напредовања у професији и углед учитељске професије. Као извори за прикупљање података коришћена је национална законска регулатива из ове области и подаци из базе Европске агенције за образовање и културу (<https://www.eacea.ec.europa.eu>). Анализом је утврђено да је у наведеним земљама прописом утврђена обавеза вредновања учитеља, претежно с циљем унапређења рада и напредовања у професији. Ниво прихода учитеља указује на веома низак материјални статус ове професије у свим анализираним земљама. Уочава се оптерећеност учитеља високим и дугорочним захтевима надлежних тела. У закључку се износе препоруке за унапређење (преиспитати систем вредновања и напредовања, унапредити социјалне компетенције учитеља и пружити већу аутономију учитељима у појединим аспектима).

Кључне речи: *статус учитељске професије, вредновање рада учитеља, углед учитељске професије, професионални развој учитеља.*

1 sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

2 Представљени резултати су део обимнијег истраживања, спроведеног у оквиру докторске дисертације.

Увод

Кад год се поведе дискусија (било у стручним или неформалним круговима) о квалитету образовања, обавезно се сви дотакну учитељске професије. Штавише, учитељи се често идентификују као „дежурни кривци” за многе промене које се јављају у савременим друштвима – не само образовне. Насупрот томе, може се на глобалном нивоу уочити опадање угледа учитељске професије које се огледа у следећим показатељима: све мање успешних ученика уписује учитељске факултете, статус учитеља у друштву губи вредност (како моралну тако и материјалну) (Fernet et al. 2012; Klusmann et al. 2008). Доказ за то су слободна места на факултетима (чак и на терет буџета).

Услови запошљавања и рада учитеља-почетника су врло отежавајући: на почетку каријере су веома често заступљени уговори на одређено време који су краткорочни – пробни рад, рад на замени, и у таквом статусу остају чак и до 5 и више година; послови које учитељи обављају (осим наставе) су све захтевнији и од њих се све више очекује – посао „носе” кући и раде далеко више од онога што им је уговором прописано, а средина и шире окружење то не препознаје. Учитељи зарађују значајно мање од осталих високообразованих запослених. Извештаји Европске уније јасно подвлаче разлику у приходима учитеља између земаља Источне Европе и остатка Европе. Најниже приходе учитељи остварују у Чешкој, Естонији, Летонији, Литванији, Пољској, Румунији, Словачкој, Црној Гори и Србији (OECD, 2020).

Могућност напредовања у струци је отежана дугорочним и високо постављеним захтевима, а упркос томе, напредак не доприноси значајној користи у било ком смислу.

У прилог овим тврдњама иду налази истраживања која су последњих деценију и по вршена у овој области. Анализом утицаја стреса на учитељску (наставничку) професију (Божин, 2012) утврђено је да посао наставника спада у четвртину најсложенијих послова као и то да је ово једно од три најстреснија занимања данас. Образлажући дуготрајну изложеност учитеља стресу, аутор се бави појмом „синдром изгарања” објашњавајући га као „скуп симптома који чине 1) емоционална исцрпљеност, 2) деперсонализација (безосећајни, цинички однос према сарадницима или онима о којима се брине) и 3) недостатак личног успеха (склоност ка негативном оцењивању сопствене компетентности и успеха на послу, уз истовремено осећање личне неадекватности и ниско самопоштовање)” (Божин, 2012; 10). Ако узмемо у обзир да је ова појава научно уочена још пре десет година, а како је у међувремену друштвени и савремени концепт донео само још додатне притиске на учитеља, онда је могуће претпоставити још виши ниво заступљености овог феномена. Проблеми који значајно утичу на професију учитеља, а који не зависе од његовог личног ангажовања (пандемија, нови видови наставе, рат у окружењу, економска криза, и сл.) у великој мери обесхрабрују и дестимулишу.

Испитивањем развоја брига које се јављају у професионалном развоју учитеља (од почетника до искусног учитеља) утврђено је да се може уочити следеће (Симић, 2014): код почетника се јављају почетничке бриге (бриге о егзистенцији, страх од понашања ученика, успостављања дисциплине, оцењивање); код приправника у први план избијају бриге које се односе на успостављање односа са колегама и родитељима, и избор ефикасних наставних метода; код ветерана са преко 10 година радног стажа, бриге које преовлађују се односе на климу у одељењу, разноликост у одељењу, однос према образовању и стручњачки ауторитет. Наведене бриге су присутне током целокупног професионалног развоја, само што су идентификоване оне које доминирају у појединим фазама. Разумљиво је да се почетничке бриге више односе на питање егзистенције (да ли ће наћи и задржати посао, да ли ће се снаћи у новом окружењу и сл.). Временом, учитељи стичу професионалну сигурност, па им је приоритет брига о међуљудским односима. Код искуснијих учитеља бриге се односе на професионалне „финесе” и постизање стручног интегритета.

Уколико се анализирају мотиви за избор учитељске професије, истраживања упућују да је најзаступљенији алтруистички мотив – љубав према деци, помоћ друштву (Watt & Richardson, 2008). Нешто ређе се јављају унутрашњи мотиви – интелектуално испуњење и средство остваривања друштвеног утицаја (ОЕСД, 2005), док су најређе заступљени спољашњи мотиви – сигурност посла, новац, распусти и лежерност (Симић, 2015а). На основу ових налаза се може закључити да оно што учитељску професију чини привлачном јесте динамичност, оригиналност, креативност и утицај на личност ученика. Они мотиви који се у широј јавности често помињу (углед, рано време, распусти) најређе су спомињани мотивациони фактори у проценама учитеља.

Вредновање рада учитеља

Савремене образовне политике у великој мери истичу значај вредновања учитеља као услов за обезбеђивање квалитета њиховог рада. Сведоци смо савремених тежњи да се учитељи вреднују искључиво у односу на дефинисане, униформне мере (стандарди, компетенције) како би се постигао објективнији ниво процењивања (Станчић, 2014). С друге стране, истраживања показују да наставници често нису ни на који начин укључени у процес доношења одлука о показатељима вредновања њиховог рада, нити се подстиче њихово активно укључивање у саме процесе вредновања (Станчић, 2015). Уколико учитеље вреднујемо споља, критеријумима и мерама које су задате, и то тако да су они само пуки објекти

вредновања, онда не чуди појава да се тај процес доживљава као наметнут, формалан (без суштинског значаја) и као још једна, додатна, административна потешкоћа.

Још један значајан критеријум вредновања учитеља јесу успех и постигнућа ученика, а као основна сврха вредновања се наводи контрола квалитета рада учитеља и унапређивање праксе. Како учитељи, тако и образовне политике, контролу квалитета доживљавају као личну контролу, а веома често занемарују аспект унапређивања. Тако наставници процедуре вредновања почну да доживљавају као бесмислену, оптерећујућу рутину, што код њих изазива неповерење, несигурност и одбојност (Peterson, 2000; *Teacher Evaluation – A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, 2009). Осим тога, када су наставници суочени са потенцијалним последицама вредновања за њихову каријеру, склоност да се открију слаби аспекти рада нестаје, те је функција унапређивања праксе угрожена (*Teacher Evaluation – A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, 2009). Зато се у савременој педагошкој теорији све више говори о приступу грађења значења који заступа идеју да је квалитет лични конструкт наставника и да би вредновање рада наставника требало базирати на различитим формама документовања праксе, како би се она учинила видљивом и подложном преиспитивању (Dahlberg et al., 2007; према Станчић, 2015). На тај начин се учитељ ставља у позицију субјекта вредновања, где резултати, исходи и постигнућа зависе од њега лично. Квалитет и вредност се ствара у самом наставном процесу и развојног је карактера. Овако схваћен процес вредновања подложен је преиспитивању, проверавању, грешкама, а све у циљу напредовања и развоја. Професионални портфолио је један од могућих модела оваквог вида вредновања, који би садржао продукте рада учитеља, ученика, сарадње са родитељима и колегама, једном речју, комплексног васпитно-образовног процеса.

У разматрању проблема вредновања је неминовна дилема како успоставити равнотежу између спољашњег и унутрашњег вредновања учитеља. Сматра се да је једна од функција спољашњег вредновања да подстиче самовредновање, да допринесе ширем сагледавању, објективизацији и ваљаности резултата самовредновања. Са друге стране, самовредновање би могло утицати на процес спољашњег вредновања, анализу и побољшање интерпретације резултата и начин њихове имплементације у унапређењу система (Маричић, 2016). Самовредновањем се покрећу кључна питања за развој – „где сам сада?“, „шта желим да постигнем?“ и „шта треба да учиним да постанем још бољи?“. Сагледавањем одговора на ова питања и саморефлексијом могуће је допрети до суштине вредновања – унапређења.

Професионални развој учитеља

Професионални развој учитеља је парадигма која је доказана и чврсто установљена у педагошкој теорији и пракси. Ову тврдњу потврђују и подаци добијени разним истраживањима: учитељи процењују позитиван утицај програма професионалног развоја на своју праксу, показују виши ниво самоефикасности и задовољства послом, утичу на развој професионалних вештина и уверења учитеља, подстичу формирање професионалне заједнице учења и развоја (OECD, 2019). Значај и важност професионалног развоја су препознати и од стране државних институција. Може се уочити да многе земље имају тело или агенцију чија је улога пружање подршке учитељима и наставницима у професионалном развоју. Улога таквих организација је пружање информација о доступним и акредитованим програмима, вођење и одржавање дигиталних платформи, пружање методолошке помоћи и сл.

Поред доказаних бенефита које ови програми пружају учитељима, потребно је узети у обзир и методологију креирања и спровођења ових програма, често заступљен традиционални облик реализације кроз семинаре и класична предавања. Једносмерна комуникација, смањена интеракција и размена, као и предавачки систем преношења знања и искуства су најчешће замерке овим програмима. Зато се могу уочити и недостаци, које треба имати у виду у креирању образовних политика у савременим околностима. Овим програмима се замера да теме не потичу из праксе и да се често разилазе идеалне представе у теорији са реалношћу у пракси, да се обуке свODE на усвајање готових техника и подстицање инструментализма у учењу (Radulović, 2011), да се подстиче некритичка примена примера добре праксе и тиме развија „шаблонизам” у васпитно-образовном процесу.

Питање вредновања исхода професионалног развоја је још једна непознаница коју треба детаљније разрадити. Наиме, након завршеног програма, учитељи добијају сертификате и предвиђени број поена који им је неопходан за професионално напредовање, а систем праћења и имплементације иновација у њиховој професионалној пракси није у довољној мери разрађен. Битан елемент је и дисеминација нових педагошких сазнања, што је углавном препуштено „на савест” самим учитељима. Овакве проблеме је могуће превазићи увођењем концепта оних облика професионалног развоја кроз које се учитељи развијају као рефлексивни практичари и истраживачи у образовању. Детаљније о томе ће бити у закључним разматрањима рада.

Углед учитељске професије

Како бисмо покушали да сагледамо и проценимо статус учитељске професије, неопходно је анализирати шта су предности ове професије. Оне се најлакше могу идентификовати уочавањем задовољства послом и ентузијазма за рад, што доводи до привлачности ове професије, а битно је и за задржавање учитеља у професији. Предности се могу односити на различите аспекте учитељске професије, а међу најважнијим се наводе: радно оптерећење, радна средина, услови рада, осећај сигурности, подршка колега и установе, односи с ученицима, родитељима, колегама и другим учесницима васпитно-образовног процеса и поштовање шире заједнице (ЕАСЕА / Eurydice, 2021). Ако су наведени аспекти извор негативних искустава, учитељи могу осећати умор, стрес, исцрпљеност што директно угрожава њихово физичко и ментално здравље. Стрес представља основни проблем који нарушава углед професије. Кириаку (Кугиасоу, 2001) истиче да стрес у учитељској професији настаје као последица неравнотеже између захтева посла и ресурса који им стоје на располагању. Савремена истраживања потврђују директну повезаност између стреса учитеља и исхода учења ученика, стопе изгарања учитеља на послу, самоефикасности и способности решавања проблема (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2017); утицај сарадње учитеља на ниво стреса (Wolgast i Fischer, 2017), важност утицаја квалитета изграђеног односа између учитеља и ученика на ниво стреса у професији (Spilt et al. 2011). На основу наведених налаза се може закључити да учитељи осећају мање стреса и више задовољства у раду када раде у сарадничким срединама, када су самоуверени у одлучивању и имају аутономију у свом раду. На тај начин се развија и афирмише углед који учитељска професија има.

Методолошки оквир истраживања

Сходно изнетим истраживачким налазима и теоријским анализама, циљ овог рада је био да се утврди и процени статус учитељске професије у ширем друштвеном контексту. С обзиром на то да шири контекст подразумева анализу учитељске професије изван граница једне државе, јасно се наметнуло методолошко решење да се изврши компаративна теоријска анализа статуса учитељске професије у земљама Западног Балкана. Земље које су ушле у узорак теоријске анализе су Црна Гора, Босна и Херцеговина, Северна Македонија и Србија. То су државе са заједничким друштвено-економским (а самим тим и просветним) пореклом, а у сличном савременом контексту.

Увидом у теоријска и истраживачка достигнућа из ове области, и тематском анализом садржаја која омогућује интерпретацију података кроз поступке кодирања и откривања тематских образаца, тј. у овом случају – формирање категорија анализе – јасно су се издвојила три аспекта као битни показатељи статуса учитељске професије. Тако су за категорије компаративне анализе узета у обзир три критеријума: вредновање учитеља, могућност професионалног развоја и углед учитељске професије. Као извори за прикупљање података коришћена је национална законска регулатива из ове области и подаци из базе Европске агенције за образовање и културу (<https://www.eacea.ec.europa.eu>).³ Сви извештаји се односе на податке из школске 2020/21. године и на наставни кадар који ради на нивоу ISCED1 – на учитеље.

Резултати и дискусија

Приликом теоријске анализе категорије Вредновање учитеља, диференцирале су се две поткатегорије – спољашње вредновање и унутрашње вредновање. Уколико се изврши анализа података о утврђеном систему вредновања учитеља у анализираним земљама, може се доћи до следећих налаза.

У анализираним земљама постоји одређен скуп прописа на основу којих се спроводи спољашње вредновање учитеља. Вредновање регулишу државне просветне власти, што је и разумљиво јер су оне оснивачи и финансијери основношколског образовања. Спроводи се у одређеним временским интервалима, тј. са одређеном учесталашћу. У свим анализираним земљама просветни надзорници као представници државе су задужени за вредновање школе и учитеља. У Црној Гори спољашње вредновање учитеља спроводи чак три различите врсте оцењивача. Учесталост обавезног спољашњег вредновања се креће у распону од 1 годишње (Северна Македонија) до 1 у 6 година (Србија).

Унутрашње вредновање је препуштено институцији, и у свим анализираним земљама је одговорност за реализацију на директору. Може се уочити да се ово вредновање спроводи чешће и редовније (сваке године), а осим функције унапређења рада, значајна је улога и услов је за напредовање учитеља у професији. Из доступних извора се не може уочити место и функција самовредновања у унутрашњем вредновању учитеља. За такав податак би требало приступити другој врсти докумената, или извршити други ниво истраживања.

³ Списак коришћених извора налази се на крају рада.

Табела 1: Компаративни приказ стањуса учитељске професије

Земља	Спољашње вредновање	Унутрашње вредновање	Услови за напредовање у струци	Приход након 10 год. стажа ⁴	Повећање прихода
Црна Гора	Врше образовни инспектори, савјетници за осигурање квалитета и стручне организације наставника	Врши директор или управа школе	Резултати вредновања, радни стаж и стручно усавршавање	10461 евра годишње или 872 евра месечно	Условљено дужином радног стажа, напредовањем у струци, условима рада и освајањем 1. места ученика на националном или интернационалном такмичењу
Северна Македонија	Сваке године од стране представника државне власти. Инспектори вреднују наставнике у склопу целовитог вредновања школе сваке три године.	Сваке године вреднује директор.	Резултати вредновања, стручног усавршавања, дужина радног стажа	7880 евра годишње или 657 евра месечно.	Условљено дужином радног стажа, напредовањем у струци и условима рада.
Босна и Херцеговина	Сваке 2-4 године (у зависности од кантона) инспектори вреднују наставнике у склопу вредновања школе.	Директор у сврху напредовања и повећања прихода.	Резултати вредновања, стручног усавршавања и дужина радног стажа.	6854 евра годишње или 571 евро месечно	Условљено дужином радног стажа, напредовањем у струци и условима рада. Могуће је и без напредовања у струци, сходно одлуци директора.

4 Подаци преузети из: European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2020/2021*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Србија	Сваких шест година у оквиру вредновања школе и у склопу педагошког надзора које по свом плану спроводи Министарство просвете.	Стручна служба, директор и тим за самовредновање према развојном плану школе.	Резултати вредновања дужина радног стажа и стручно усавршавање. Спроводи се на иницијативу наставника.	8076 евра годишње или 673 евра месечно	Условљено дужином радног стажа, напредовањем у струци и условима рада. За посебне успехе ученика могуће је издвојити до 30% прихода из школских средстава. Јубиларне награде се једнократно исплаћују за 10, 20 и 30 година радног стажа.
--------	---	---	--	--	---

Анализом потребних услова за професионални развој и напредовање у струци у свим анализираним земљама се јасно разликују три услова: резултати вредновања, дужина радног стажа и стручно усавршавање. Детаљнијом анализом легислативе анализираних земаља може се уочити да су правилицима за напредовање у наставничким звањима јасно одређени и квантитативни и квалитативни показатељи које учитељи треба да испуне како би напредовали у професији. Критеријуми напредовања су прилично усаглашени и нису уочена значајна одступања. Градација наставничких звања се формира на петостепеном нивоу од учитеља-приправника (пре полагања стручног испита), преко саветника (самосталног, вишег) до високог саветника (наставника истраживача). Уочене разлике се могу више приписати форми (разлике у називима звања), док се значајне суштинске разлике у критеријумима за напредовање у професији не идентификују.

Годишњи и месечни приходи учитеља са 10 година искуства у анализираним земљама (за школску 2020/21. годину) су приказани у Табели 1. Да би квантитативни показатељи били релевантнији, требало би узети у обзир стандард сваке земље појединачно, бруто национални доходак, куповну моћ становништва. С обзиром да су анализиране земље са заједничким социо-економским пореклом и сличним савременим условима, може се закључити да су висине месечних прихода учитеља прилично уједначене и крећу се у распону од 570 еура месечно (БиХ) до 870 еура месечно (Црна Гора). Србија и Северна Македонија су на средини овог распона са месечним приходима од око 660 еура. Уколико се узме у обзир цена животних трошкова може се закључити да су приходи учитеља на ниском нивоу, што последично

указује на низак статус ове професије у свим анализираним земљама. Учитељи зарађују мање од осталих високообразованих запослених.

Анализом услова које треба учитељ да испуни да би повећао приход уочавамо врло уједначене критеријуме: дужина радног стажа, напредовање у струци (звање) и услови рада. Једино је у Босни и Херцеговини остављено право директорима да повећају приход запосленима и без напредовања у струци. Детаљнијом анализом услова рада уочава се да постоје околности које могу утицати на виши коефицијент личног дохотка, али у незнатном нивоу. Те околности су: рад у комбинованом одељењу, број часова изнад норме, рад у одређеним телима и комисијама, менторство, рад са децом са посебним потребама и сл.

У покушају да се кроз извршену анализу одреди статус учитељске професије, може се уочити оптерећеност учитеља новим улогама и захтевима, одговорношћу за постигнућа ученика и високим и дугорочним захтевима надлежних тела за напредовање у професији. Насупрот повећаним обавезама и одговорностима, смањује се углед учитељске професије, тако да се може проценити да ова професија јесте у кризи. До сличних резултата је дошла и Симић (2015б) тврдећи да је слика професије у друштву оцењена као веома лоша. Разлог томе се налази у губитку дела моћи и аутономије учитеља, а да још нису стекли потребне компетенције за ефикасан рад у савременој школи. До овог недостатка долази делом због недовољне отворености учитеља за новине, а делом због недовољних прилика да их стекну. За доношење комплекснијих закључака неопходно је извршити детаљнија и свеобухватнија истраживања која би се бавила проблемима доступности и корисности стручног усавршавања, проблемима спољашњег вредновања где се оно доживљава више као облик контроле и за напредовање у струци, а не као прилика за унапређивање праксе и сл.

Закључна разматрања

Изнета теоријска анализа недвосмислено упућује на закључак да статус учитељске професије јесте у кризи и да се налази пред великим изазовима и дилемама. Вредновање јесте кључни елемент у развоју и унапређењу квалитета, али се не сме дозволити да оно изгуби своју сврху и да се доживљава само као контрола и бесмислена, оптерећујућа рутина. У прилог овој тврдњи иду и налази Станчића (2015) да је непоштовање према учитељима и њиховој професији последица начина на који се приступа вредновању њиховог рада – спорадично, само „форме ради”, необјективно и нестручно и ограничено само на неке аспекте рада учитеља. Негативне последице вредновања не треба да се огледају у кажњавању учитеља, већ у пружању подршке како би се унапредили утврђени недостаци њиховог рада.

Вредновање које се спроводи у контексту менторског, инструктивног рада, где се успостављају партнерски, равноправни односи, сарадња и комуникација учитеља са колегама, ученицима, родитељима и широм средином, представљају бољи пут изградње квалитета у образовању.

Темом професионалног развоја учитеља је потребно комплексније се бавити и са аспекта садржаја који се нуде програмима, тако и са аспекта метода, приступа и облика рада којима се програми реализују. Теме је неопходно заснивати на непосредној пракси и испитивањем непосредних потреба учитеља. А управо су и истраживања потврдила да се потребе учитеља крећу у оквирима социјалних, психолошких и комуникационих компетенција. Истраживањем Наташе Симић (2015б) утврђено је да је учитељима у професионалном развоју неопходно да се боље упознају са начинима управљања одељењем, са емоционалним развојем ученика, начинима мотивисања ученика и пружањем подршке учењу, развојем комуникационих вештина, асертивног понашања и вештина преговарања ради успешног решавања проблема у комуникацији с колегама, родитељима и ученицима. О важности развоја и међусобном односу између социјалних и комуникационих компетенција учитеља, јасно се наглашава и у следећем ставу: „Комуникационе компетенције представљају основу за развој других способности које су са њима у тесној вези и међусобно се условљавају: акционе, социјалне, интелектуалне, професионалне, креативне... С друге стране, развијеност социјалне компетенције појединца увек подразумева да он има изграђене (развијене, усавршене) комуникационе компетенције“ (Зукорлић, 2016: 102). Унапређивањем ових компетенција учитељи би били препознати у професионалном и ширем окружењу као стручњаци у овим областима, што би допринело и бољем угледу професије.

У педагошким расправама се често може наићи на оправдане предлоге да програме професионалног развоја треба креирати у форми истраживања властите праксе. Учитељи су креатори праксе, а нису само корисници стеченог знања. Истраживањем и рефлексijом праксе развијају се практичари који умеју да мисле о својој пракси, одлучују о њој и истовремено развијају себе и праксу (Станчић, Радуловић и Јовановић Милановић, 2022). Уколико се на овај начин приступи учитељу и његовој професији, могуће је значајније допринети подизању угледа професије и еманципацији учитеља. Статус учитеља је могуће унапредити и већим поштовањем ставова, предлога, идеја и „гласа“ учитеља у друштву. Неопходно је да се осете као кључни актери и покретачи промена, развоја и унапређења у времену које се брзо мења.

Извори

- Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju* (2021). Službeni list Republike Crne Gore”, br. 064/02, 031/05, 049/07, Službeni list Crne Gore, br. 004/08, 021/09, 045/10, 073/10, 040/11, 045/11, 036/13, 039/13, 044/13, 047/17, 059/21
- Granski kolektivni ugovor za oblast prosvjete* (2019). Službeni list Crne Gore, br. 010/16, 076/19
- Pravilnik o vrstama zvanja, uslovima, načinu i postupku predlaganja i dodeljivanja zvanja nastavnici* (2009). Službeni list Crne Gore, br. 43.
- Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju* (2017). Službeni glasnik Republike Srpske, br. 44.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021). Službeni glasnik Republike Srpske, br. 109.
- Посебни колективни уговор за запослене у области образовања и културе Републике Српске* (2022). Службени гласник Републике Српске, бр. 82.
- Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju* (2004). Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, Broj: 01-02-260/04
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003). Službeni glasnik BiH, broj 59/03.
- Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u odgojno-obrazovnim ustanovama* (2010). Službene novine Kantona Sarajeva, br. 24
- Zakon za osnovno образование* (2020). Службен весник на Република Северна Македонија, бр.161/19 и 229/20.
- Колективен договор за основно образование во Република Македонија* (2010). Службен весник на Република Македонија” бр. 24/2009, бр. 17/2009, бр. 84/2009, бр.28/2010 и бр.39/2010.
- Законои за наставничките и стручните соработници во основните и средните училишта* (2019). Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 161.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 129/2021
- Посебан колективни уговор за запослене у основним и средњим школама и домовима ученика* (2022). Службени гласник Републике Србије, бр. 21/ 2015, 92/2020, 123/2022.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 109/2021

Europska komisija /EACEA/ Eurydice. (2021). *Učitelji i nastavnici u Europi – karijere, razvoj i dobrobit*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto 18.01.2022. sa https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/ucitelji-i-nastavnici-u-europi-.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2020/2021*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 28, 2022. from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-20202021>

Литература

Божин, А. (2012). Стрес и социјално функционисање наставника у условима великих друштвених промена. *Иновације у насџави*. XXV, 2012/2. 5–18 UDC 371.213.3 613.86

Europska komisija /EACEA/ Eurydice. (2021). *Učitelji i nastavnici u Europi – karijere, razvoj i dobrobit*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto 18.01.2022. sa https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/ucitelji-i-nastavnici-u-europi-.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2020/2021*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 28, 2022. from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-20202021>

Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. i Austin, S.(2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*. 28, 514–525. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M. (2017). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*. 20(2). 90–100. DOI: 10.1177/1098300717732066

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. i Baumert, J.(2008). Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role

- of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*. 100(3), 702–715. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.702
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*. 53(1). 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Маричић, С. (2016). *Самовредновање као дејтерминанција идеја ошколског рада школе* (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
- OECD (2005). *Nastavnici su bitni*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. Retrieved December, 17. 2022. from <http://www.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS: OECD Publishing. Retrieved December, 17. 2022. from <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Радловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет
- Симић, Н. (2014). *Наставничке бриге и начини њиховог превазилажења* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Симић, Н. (2015а). Мотивација за избор професије наставник – перспектива будућих наставника, приправника и искусних предметних наставника. *Зборник Института за идејношколско исцраживања*. 47.(2). 199–221. DOI: 10.2298/ZIP1502199S
- Симић, Н. (2015б). Професионалне бриге будућих и актуелних наставника. *Психолошка исцраживања*. Вол. XVIII (1). 47–62. UDK 316.613.4 159.923.072:371.213.337.064.2
- Spilt, J., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*. 23(4). 457–477. DOI 10.1007/s10648-011-9170-y
- Станчић, М. (2014). *Начини евалуације и црађење значења квалитетног рада наставника* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.

- Станчић, М. (2015). Наставничке рефлексije о евалуацији сопственог рада. *Насџава и васџиџање*. вол.65.(4). 697-713. DOI: 10.5937/nasvas1504697S
- Станчић, М., Радуловић, Л. и Јовановић Милановић, О. (2022). Зашто (не)истраживати сопствену праксу: перспектива практичара у образовању. *Иновације у насџави*. XXXV, 2022/2. 16–29 DOI: 10.5937/inovacije2202016S
- Teacher Evaluation - A Conceptual Framework and Examples of Country Practices* (2009). Retrieved Decembar 21, 2021 from <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>
- Wolgast, A., Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*. 20(1). 97–114. DOI 10.1007/s11218-017-9366-1
- Зукорлић, С. М. (2016). Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика. *Иновације у насџави*. XXIX, 2016/1. 92–104. DOI:10.5937/inovacije1601092Z
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, Vol. 18. 408–428. DOI: 10.1016/j.learn-instruc.2008.06.002.

Sofija V. Maričić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

THE STATUS OF THE TEACHING PROFESSION – ANALYSIS AND PERSPECTIVES

Abstract

Is the teaching profession in crisis? Fewer and fewer successful students enroll at teacher training universities; the status of a teacher is losing its social and moral value, and teachers are faced with ever-increasing demands, expectations, and responsibilities. In search of an answer to this question, this paper aims to perform a comparative analysis of the teaching profession status (ISCED1 level) in the countries of the Western Balkans (Serbia, Montenegro, Bosnia and Herzegovina, and North Macedonia). For the categories of comparative analysis, three criteria were taken into account: evaluation of teachers, the possibility of advancement in the profession, and the welfare that the profession provides. National reports of educational authorities and data from the database of the European Education and Culture Executive Agency (<https://www.eacea.ec.europa.eu>) were used as sources for data collection. The analysis established that in the aforementioned countries, the obligation to evaluate teachers is established by regulation, mainly to improve work and advancement in the profession. The income level of teachers indicates a very low material status of this profession in all analyzed countries. It is observed that teachers are burdened with the high and long-term demands of competent bodies. In the conclusion, recommendations for improvement are presented (revision of the evaluation and promotion system, improvement of the social competencies of teachers and providing greater autonomy to teachers in certain aspects).

Key words: *status of the teaching profession, evaluation of the work of teachers, teacher reputation, professional development of teacher.*

IV

ДИГИТАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ
УЧЕСНИКА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ
ПРОЦЕСА

DIGITAL COMPETENCIES OF
PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL
PROCESS

Nataša Rogulja¹

University of Zagreb, Teacher Education Faculty, Zagreb, Croatia

Mario Dumančić

University of Zagreb, Teacher Education Faculty, Zagreb, Croatia

Maja Ružić

*University Juraj Dobrila Pula, Faculty of Educational Sciences,
Pula, Croatia*

DESIGNING SHORT LITERARY FORMS IN MULTIMEDIA ENVIRONMENT USING THE SCRATCH PROGRAMMING LANGUAGE

Summary: First-year students of the teaching study program at the Faculty of Education, University of Zagreb, who participate on the ICT in Education course, develop digital content using Scratch language as part of their education to acquire ICT competencies in the field of programming. In this way, they develop the necessary knowledge and skills to integrate Scratch into the preschool educational environment. Educational digital contents are designed in the form of multimedia teaching messages and developed in accordance with the Cognitive Theory of Multimedia Learning and its principles. This process enables students to acquire ICT competencies in the field of text, sound and image processing. Digital content (N=140) was developed in 2021 and included Aesop's fables, stories compiled by students, and adapted stories by various authors. This paper presents an analysis of the content depending on the type (self-authored stories or adapted literary texts) and the degree of program complexity in the use of Scratch programming blocks (Motion, Looks, Sound, Events, Control), with defined guidelines for the possible integration of the Scratch language into the preschool curriculum.

Key words: *Scratch programming language, Cognitive Theory of Multimedia Learning, multimedia design, ICT competencies, future educators*

¹ natasa.rogulja@ufzg.hr

Introduction

In today's teaching, the development of logical and computational thinking, and coding and programming skills form an indispensable part of primary, secondary and tertiary education. Innovative pedagogical approaches, in which the student is at the center of the teaching process, try to connect coding and programming with real-life situations and contents of other teaching subjects in a creative and motivating way (Hoić-Božić et al., 2018: 928). Furthermore, recent research indicates that engaging young minds with technology can improve the learning process (Timur et al., 2021). The National Curriculum for Early and Preschool Education in the Republic of Croatia emphasizes the importance of acquainting children with information and communication technology and the possibilities of using it to enrich and deepen their learning (Ministry of Science and Education [MSE], 2020: 27). The purpose of the curriculum is to encourage and strengthen the development of eight basic competencies of lifelong learning: (1) Communication in the mother tongue; (2) Communication in foreign languages; (3) Mathematical competency and basic competency in science; (4) Digital competency; (5) Learning how to learn; (6) Social and civic competency; (7) Initiative and entrepreneurship; (8) Cultural awareness and expression (MSE, 2020: 12). According to MSE (2020: 13-14), digital competency of preschool children is developed by introducing them to information and communication technology, and to the possibilities of its use in various activities. It is an important resource for preschool children's learning, a tool for documenting educational activities, and help in children's training for self-evaluation of activities and the learning process.

Among the fundamental digital competencies in preschool education today are coding skills that children can achieve within specialized block-based programming environments, such as Scratch and Code.org (Anderson 2016, according to Timur et al., 2021). Scratch is an open-source visual program for students of ages 8 and up. The development environment of the program contains commands displayed in the form of graphic blocks and is used to create animations, games, dialogs, simulations, etc. (Cárdenas-Cobo et al., 2021). It was developed in 2003 by a research group of the MIT Media Lab (Malan and Leitner, 2007). In a series of studies, Scratch was proven to be effective for the development of problem-solving skills, algorithmic, mathematical and computational thinking, while providing learning in a creative, fun, understandable and motivating way (Talan, 2020; Ilic, 2021). Although it is intended for students of primary education, today it is also used with children of higher preschool age. The results of the project "Scratch'ando com o sapo na infância – Childhood with Scratch in

motion” showed that Scratch can be an effective “toy” as a computer application for preschool education, which enables children at the age of 6 to understand and learn human values through play and various activities, such as helping others, responsibility, active participation in nature conservation, etc. (Oliveira and Lopes, 2011). Scratch Jr. is a specially designed version of the Scratch programming environment intended for children aged 5-7 to explore basic programming concepts, develop computational thinking and problem-solving skills, and create digital content in a safe and fun environment through interactive stories and games (Strawhacker et al., 2015; Papadakis, Kalogiannakis and Zaranis, 2016). Research has shown that five-year-olds can acquire basic programming concepts, such as sequence structure and cause-and-effect relationships in the coding process using Scratch Jr. (Strawhacker et al., 2015). Although Scratch is intended for primary students, it has also proven to be effective at the university level, where it enables students to acquire knowledge of basic programming concepts in the early stages of learning computer programming (Malan, and Leitner, 2007; Cárdenas Cobo et al., 2021). In extensive research that included more than 7,000 articles published for the period from 2013-2018, it was shown that Scratch is the most frequently used programming tool and that it enables positive results in the development of computational thinking (Tang et al., 2020, according to Cárdenas-Cobo et al., 2021). Chen et al. (2019, according to Cárdenas-Cobo et al., 2021) published a study in which they highlighted the impact of Scratch on the cognitive development of students, analyzing the results of 10,000 students in introductory computer science courses at 118 universities in the United States of America. They found better results in students who were already familiar with Scratch compared to students who knew a conventional programming language. In a qualitative study of 28 preschool education students, after four weeks of education in the field of coding in Scratch, it was determined that 85.71% of students believe that learning to code using program blocks should begin at an earlier age, while 14.25% of them believe that such education is inappropriate for younger age groups. Furthermore, 46.42% of students believe that instruction in the field of block-based coding should begin at the age of 5-7. Also, students stated that coding in the Scratch programming language was useful to them, because it helped them acquire new ideas in terms of creating materials, using digital applications in professional life, developing games, improving their creativity and strengthening motivation (Timur et al., 2021). According to Timur et al. (2021: 314), preschool education students believe that coding based on graphic program blocks can be useful for preschool children for the development of their creative thinking, increasing curiosity, improving the cognitive domain, discovering areas

of interest at an early age, developing concentration and analytical skills, acquiring a different perspective, and easily adapting to technology.

At the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, students of the Undergraduate university study of early and preschool education, as part of the IT course in the first year of study, *ICT in Education*, acquire ICT skills and knowledge in the field of multimedia and instructional design, as well as computer coding and programming using programming language Scratch. In this way, they acquire the necessary knowledge and skills for the possible integration of Scratch into the preschool curriculum, in order to develop digital competencies in children of higher preschool age.

Development of multimedia content

First-year undergraduate students of early and preschool education at the Faculty of Education, University of Zagreb, who took the *ICT in Education* course in the academic year 2020/2021, created digital multimedia content for short literary forms (short stories, fairy tales, fables) or self-authored stories, using Scratch programming language.

In the preparation phase during winter semester the students familiarized themselves with the program and the application of programming concepts: basic (algorithm; sequence) and complex programming concepts (selection (condition; if-then-else) and repetition (loop; repeat); input values), through the design of various digital contents using program blocks of the development environment of the Scratch program. Accordingly, special emphasis was placed on the categories Control, Motion and Events.

As part of the acquisition of ICT competencies in the field of multimedia and instructional design, digital content is designed according to eight selected and empirically established principles (Table 1) of the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer and Alexander, 2011). According to the aforementioned theory, the process of memorizing and understanding the content implies the acquisition of permanent changes in an individual's knowledge through the use of a multimedia instructional message (Mayer, 2008), which consists of the simultaneous presentation of words and pictures and is intended to encourage the meaningful acquisition of knowledge (Mayer, 2009). At the same time, the term *word* includes spoken (narration) and/or written text, and the term *picture* includes a static picture (e.g. illustration, diagram, photograph, etc.) and/or a moving image (e.g. animation, simulation, video recording, etc.).

Table 1. Principles of the Cognitive Theory of Multimedia Learning (Mayer and Alexander, 2011)

Selected Principle	Description
Multimedia Principle	Recipients of a message learn better from content presented in words and pictures than from content presented in words only.
Spatial Contiguity Principle	Recipients of the message learn better from content where words and pictures are spatially integrated rather than spatially separated on the screen.
Temporal Contiguity Principle	Recipients of the message learn better from content with simultaneous presentation of words and pictures than from content with successive presentation.
Coherence Principle	Recipients of the message learn better from content where irrelevant words and pictures are excluded rather than included.
Modality Principle	Recipients of a message learn better from content presented with animation and spoken words (narration) than from content presented with animation and written words (onscreen text).
Redundancy Principle	Recipients of a message learn better from content presented with animation and spoken words (narration) than from content presented with animation, spoken words and written words (onscreen text).
Signaling Principle	Recipients of a message learn better from the content when the display contains additional signals or signs that highlight the organizational structure and content of the essential part of the message.
Animation Principle	In this paper, the animation principle implies exclusively computer animation with changes in the position or translation of Scratch objects.

In the guidelines for the creation of digital multimedia content for students, the principles of multimedia (boundary condition), spatial contiguity, temporal contiguity, modality, redundancy and animation are emphasized.

The principles of multimedia (simultaneous use of words and pictures) and spatial contiguity (spatial integration of words and pictures) were not allowed in the creation of digital content (complete sentences) intended for preschool children aged 5-7 years, which was verified through the redundancy principle.

Digital content in which the multimedia principle was used represented a boundary condition for the application of the principle, where it served only as an additional visual aid (the display of “bubbles for speech/dialogue and reflection” of objects/characters within the Looks program block) for the multimedia component of sound (narration, dialogue of characters, reflection of an individual character, sound effects), which did not violate the redundancy principle.

The application of the temporal contiguity principle is fulfilled in all digital contents where the multimedia principle is used. This is due to the way of displaying “bubbles for speech/dialogue and reflection”, defined by the visual interface of the Scratch program within the Looks program block.

The signaling and coherence principles are not particularly emphasized in the guidelines for creating digital multimedia content. The signaling principle, where the presentation of a multimedia message contains additional (visual, sound) signals or signs that emphasize the content of an essential part of the message, was an additional (designer's own choice), but not a necessary element in the presentation of the content. Also, the application of this principle in some cases implied a more advanced way of using Scratch program blocks.

The use of the coherence principle was an indicator of a successful presentation of the content, without creating cognitive overload in the recipient (a child of preschool age of 5-7 years). For this purpose, content-irrelevant elements (visual and/or sound) were omitted from the multimedia message.

Research questions and hypotheses

It was asked whether the type of content – an existing literary text (short story, fairy tale, fable), or a self-authored story, affect the application of Control, Motion and Events program blocks in the creation of digital content in the Scratch program. It was also asked whether there was a difference in the frequency of the use of the Control, Motion and Events program blocks between the students who adapted an existing text and those who wrote a story of their own.

H1: In the process of creating digital content in the Scratch program, students who chose and adapted existing literary texts (short stories, fairy tales, fables) by other authors used the Control program block more often than students who wrote their own stories.

H2: In the process of creating digital content in the Scratch program, students who chose and adapted existing literary texts (short stories, fairy tales, fables) by other authors used the Motion program block more often than students who wrote their own stories.

H3: In the process of creating digital content in the Scratch program, students who chose and adapted existing literary texts (short stories, fairy tales, fables) by other authors used the Events program block more often than students who wrote their own stories.

Methodology

General characteristics

Quantitative research was conducted to answer the research questions. Research was conducted at the Faculty of Teacher Education (University of Zagreb).

Sample

140 first-year students of the undergraduate program in early and preschool education at the Faculty of Education, participated in the research. The age structure of students was between 19 and 21 years. All students were female.

Data Collection

The data were collected at the Zagreb and Petrinja location of the Faculty of Teacher Education in Zagreb during winter exams of the academic year 2020/2021, where the *ICT in Education* course was offered.

Instrument

Digital multimedia content was created in Scratch 3.29.1. during a 3-week-long period of winter exams of the academic year 2020/2021. Students were divided into two categories (two types of content): (1) In the first category, 98 students adapted an existing literary text (short story, fairy tale, fable). (2) In the second category, 42 students wrote their own stories. The reason for the different number of students in the research with regard to the category is that the course was given at two different locations (Zagreb and Petrinja). Regardless of the category, students received the same guidelines for content creation, content adaptation (children of higher preschool age of 5-7 years), and programming (Scratch).

The first group of students had to choose an existing literary text by different authors (short story, fairy tale, fable) and adapt it for children of higher preschool age of 5-7 years. After the content adaptation process, they designed digital versions of the existing visual elements of the text (appearance and behavior of the characters, environment etc.) and created appropriate sound elements (dialogue, narration, sound effects). The second group of students had to write their own stories with moral or ethical messages for children of higher preschool age of 5-7 years. After writing the story, they designed their own visual (appearance and behavior of the characters, environment etc.) and sound elements (dialogue, narration, sound effects). Both groups of students had to apply multimedia and instructional design principles in the content creation and adaptation process and achieve the necessary technical quality regarding sound and image processing.

Depending on the multimedia elements (static picture and/or moving image, narration and/or written text, sound effects) in the programming process, both groups were instructed to apply: (1) Control program block (commands: wait, repeat, forever, if-then-else, wait until, repeat until) – improving the clarity, quality and development time of the programming code using programs structures,

with special emphasis on recognizing repetitive patterns of code and writing them in an adequate structural way; (2) Motion program block (commands: move, turn, go to, glide, set x , set y) – creating complex structures from command sequences using the Control program block; and (3) Events program block (when clicked, when...key pressed, broadcast, when I receive) – adding global structure to the interconnectedness of the Scratch objects.

After the digital content was created, students submitted their work and a quantitative analysis was conducted on the frequency of application of the Control, Motion and Events program blocks in relation to the type of content.

Variables

Four nominal variables were used in the study, each in two categories:

1. Type of content;
2. Use of the Control program block;
3. Use of the Motion program block;
4. Use of the Events program block.

The use of the Looks program block was not included in the quantitative analysis, because its application in the creation of content was exclusively observed in relation to the boundary condition of applying the multimedia principle, as an additional cognitive aid (“bubbles for speech/dialogue and reflection” of objects/characters within the Looks program block) for the multimedia component of sound (narration, dialogue of characters, reflections of an individual character, sound effects). Therefore, the redundancy principle was not violated. The use of the Sound program block was not included in the quantitative analysis, because all digital content had a multimedia component of sound.

Data Analysis

For testing the first, second and third hypothesis, 3 chi-square tests were applied depending on the tested variable, to determine the connection between the type of content (an existing literary text (short story, fairy tale, fable) or a self-authored story) and the application of the Control, Motion and Events program blocks. The computer program SPSS 20 was used for the statistical data analyses.

Results

Table 2 shows the result of the chi-square test, which was used to determine whether there is a connection between the type of content (an existing literary text (short story, fairy tale, fable) or a self-authored story) and the use of the Control program block. According to the test results ($df=1$, $p=0.103$), no statistically significant differences were found between the types of content with regard to the use of the Control program block.

Table 2. Chi-square test results on the association between the type of content and the use of the Control program block

Content type	Program block	Digital content with program block (%)	Digital content without program block (%)	df	Continuity Correction	p	Phi
Existing literary text (short story, fairy tale, fable)	<i>Control</i>	33.67%	66.33%	1	2.65	0.103	0.15
Self-authored story		50%	50%				

Table 3 shows the result of Fisher's exact test on the connection between the type of content (existing literary text (short story, fairy tale, fable) or a self-authored story) and the use of the Motion program block. Test results (df=1, p=1.001) showed no statistically significant differences between the types of content with regard to the use of the Motion program block.

Table 3. Fisher's exact test results on the association between the type of content and the use of the Motion program block

Content type	Program block	Digital content with program block (%)	Digital content without program block (%)	df	p	Phi
Existing literary text (short story, fairy tale, fable)	<i>Motion</i>	90.82%	9.18%	1	1.001	0.01
Self-authored story		90.47%	9.53%			

Table 4 shows the result of the chi-square test on the connection between the type of content (an existing literary text (short story, fairy tale, fable) and a self-authored story) and the use of the *Events* program block. According to the test results (df=1, p=0.423), no statistically significant differences were found between the types of content with regard to the use of the Events program block.

Table 4. Chi-square test results on the association between the type of content and the use of the Events program block

Content type	Program block	Digital content with program block (%)	Digital content without program block (%)	df	Continuity Correction	p	Phi
Existing literary text	<i>Events</i>	60.2%	39.8%	1	0.64	0.423	0.08
(short story, fairy tale, fable)							
Self-authored story		69.05%	30.95%				

Discussion and conclusion

The results of the research showed that no statistically significant difference was found between the type of content (an existing literary text (short story, fairy tale, fable) and a self-authored story) and the use of Control, Motion and Events program blocks. Therefore, the first, second and third hypotheses were not accepted. The students who adapted an existing literary text had predefined elements of the story: characteristics, appearance and behavior of the characters, dialogue, narration, environment, course of action, moral/ethical message of the story, etc. Because of this, they were more limited in the design of the multimedia digital content and it was expected that they would more often use more complex structures created by combining the program blocks Control (commands: wait, repeat, forever, if-then-else, wait until, repeat until), Motion (commands: move, turn, go to, glide, set x , set y) and Events (when clicked, when...key pressed, broadcast, when I receive). The students who created the story themselves did not have pre-defined elements of the story, and they invested more effort and time in that respect. As a result, they had more “space” to create the behavior and appearance of the characters, as well as the course of action by designing multimedia digital content using simpler combinations of program blocks Control (command wait), Motion (commands: move, turn, go to) and Events (when clicked). The students were introduced to the basic Scratch commands and their application methods (simple and complex structures) during the preparatory period of 13 weeks. It was assumed that simpler structures imply less frequent use of more complex combinations of the mentioned program blocks. However, the study showed that the type of content did not affect the programming process in Scratch and that, regardless of the additional cognitive effort of creating stories, the said group of students invested as much effort in the programming aspect of content design as the students who adapted the literary forms of other authors.

Through this process, the students acquired ICT competencies in the field of digital processing of text, sound and images, as well as computational thinking and coding skills for the development of sustainable mental models of basic programming concepts and their application. Although the Scratch language is intended for students of primary education, it has been shown that it can positively influence the development of ICT competencies in the field of computer programming and among students of early and preschool education, which has been established in a series of studies (Malan and Leitner, 2007; Cárdenas-Cobo and al., 2021; ĩlic, 2021). Furthermore, through the design of multimedia digital content adapted to children of higher preschool age, the students developed the teaching competencies necessary for the effective and successful integration of the Scratch program into the preschool curriculum.

This work represents the first step in the development of multimedia digital content adapted to preschool children aged 5-7 and is exclusively focused on the development of ICT competencies of future pre-school teachers. As part of the ICT in Education course, the following steps are foreseen in the creation of content in order to integrate it into the preschool curriculum, to encourage and strengthen digital competencies of children. The existing and new content will be transformed into working material for course use (various games and activities without Scratch, such as plays and storytelling) and digital environment (transferring the created content to the Scratch program). For the effective and successful implementation of the Scratch language in the preschool environment, it is important to train future pre-school teachers in the application of various digital tools in the field of computer programming through appropriate contents close to children, which carry moral and ethical messages for the development of human values. In this way, all eight basic competencies for lifelong learning prescribed by the National Curriculum for Early and Preschool Education are encouraged and strengthened. The development of digital competencies in preschool children should be based on the intertwining of all eight competencies, whereby learning to code can be imbued with communication (foreign languages), mathematical, natural, social and civic, and cultural aspects, depending on the content that is incorporated into the Scratch programming environment. Therefore, programming is not an end in itself, but a tool in the hands of the child for learning how to learn (tracking their own progress), self-expression (own content creations) and taking initiative (collaborative environment).

References:

- Anderson, S. (2016). Approaches to achieving equity of outcomes in computational thinking and coding education. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 61-66. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Cárdenas-Cobo, J., Puris, A., Novoa-Hernández, P., Parra-Jiménez, Á., Moreno-León, J. and Benavides, D. (2021). Using Scratch to Improve Learning Programming in College Students: A Positive Experience from a Non-WEIRD Country. *Electronics* 2021, 10, 1180. Retrieved February 1, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/351601327_Using_Scratch_to_Improve_Learning_Programming_in_College_Students_A_Positive_Experience_from_a_Non-WEIRD_Country
- Chen, C., Haduong, P., Brennan, K., Sonnert, G. and Sadler, P. (2019). The effects of first programming language on college students' computing attitude and achievement: A comparison of graphical and textual languages. *Computer Science Education*. 2019, 29 (1), 23–48.
- Hoić-Božić, N., Holenko Dlab, M., Načinović Prskalo, L., Rugelj, J. and Nančovska Šerbec, I. (2018). Projekt GLAT – poticanje algoritamskog razmišljanja korištenjem didaktičkih igara. 41st International Convention MIPRO 2018 / Skala, Karolj (ed.). Rijeka: Croatian Society for Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics – MIPRO, 2018. str. 926-930. Retrieved June 7, 2022, from https://glat.uniri.hr/wp-content/uploads/2019/08/ce_65_4809.pdf
- Ālic, U. (2021). The impact of Scratch-assisted instruction on computational thinking (CT) skills of pre-service teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7 (2), 426-444. Retrieved February 1, 2022, from <https://doi.org/10.46328/ijres.1075>
- Malan, D. J. and Leitner, H. H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *SIGCSE '07: Proceedings of the 38th SIGCSE technical symposium on Computer science education*, 39, 223–227. Retrieved December 11, 2021, from <https://cs.harvard.edu/malan/publications/fp079-malan.pdf>
- Mayer, R. E. (2008). "Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction," *American Psychologist*, 63 (8), 760-769.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning (2nd Edition)*. New York: Cambridge University Press.

- Mayer, R. E. and Alexander, P. A. (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. Routledge: New York. Retrieved May 7, 2021, from https://www.researchgate.net/profile/Hadley-Solomon/publication/257947063_Learning_with_Motivation/links/574b189408ae2e0dd301a04c/Learning-with-Motivation.pdf
- Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia [MSE] (2020). Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne Novine*. Retrieved February 12, 2022, from <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>
- Oliveira, A. P. and Lopes, M. C. (2011). Scratch in Kindergarten. *Proceedings of the Media Ecology Association*, 12.
- Papadakis, S. J., Kalogiannakis, M. and Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with Scratch Jr in preschool education: A case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10 (3), 187–202. Retrieved February 15, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/305390965_Developing_fundamental_programming_concepts_and_computational_thinking_with_ScratchJr_in_preschool_education_A_case_study
- Strawhacker, A., Lee, M., Caine, C. and Bers, M. (2015). Scratch Jr. demo: A coding language for kindergarten. IDC '15: Proceedings of the 14th International Conference on Interaction Design and Children, 414–417. Retrieved February 12, 2022, from <https://ase.tufts.edu/DevTech/publications/sjr-demo-idc2015.pdf>
- Talan, T. (2020). Investigation of the Studies on the Use of Scratch Software in Education. *Journal of Education and Future year: 2020*, 18, 95-111 DOI: 10.30786/jef.556701.
- Tang, K. Y., Chou, T. L. and Tsai, C.C. (2020). A Content Analysis of Computational Thinking Research: An International Publication Trends and Research Typology. *Asia-Pac. Educ. Res.* 2020, 29, 9–19.
- Timur, S., Timur, B., Güvenç, E., Us, İ. and Yalçinkaya-Önder, E. (2021). Pre-service pre-school teachers' opinions about using block-based coding/scratch. *Acta Didactica Napocensia*, 14 (2), 299–317. Retrieved February 12, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320787>

Наташа Рогоуља

Свеучилиште у Загребу, Училишки факултет, Загреб, Хрватска

Марио Думанчић

Свеучилиште у Загребу, Училишки факултет, Загреб, Хрватска

Маја Ружић

*Свеучилиште Јурја Добрила Пула, Факултет за одгојне
и образовне знаоси, Пула, Хрватска*

ДИЗАЈНИРАЊЕ КРАТКИХ КЊИЖЕВНИХ ОБЛИКА У МУЛТИМЕДИЈАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ КОРИШЋЕЊЕМ ПРОГРАМСКОГ ЈЕЗИКА SCRATCH

Апстракт

На Учитељском факултету Свеучилишта у Загребу, у оквиру предмета ИКТ у васпитању и образовању, студенти прве године (будући васпитачи) развијају дигиталне садржаје користећи Scratch језик као део свог образовања за стицање дигиталних компетенција у области програмирања. На тај начин развијају потребна знања и вештине за интеграцију Scratch-а у предшколско васпитно-образовно окружење. Образовни дигитални садржаји осмишљени су у облику мултимедијалних наставних порука и развијени у складу с *Коинитивном теоријом мултимедијског усвајања знања* и њеним начелима. Тај процес је омогућио студентима стицање дигиталних компетенција у области обраде текста, звука и слике. Дигитални садржаји (N=140) развијени су 2021. године и укључују Езопове басне, приче које су саставили студенти, као и прилагођене приче разних аутора. Овај рад приказује анализу садржаја у зависности од врсте садржаја (самокреиране приче или прилагођене књижевне форме) и степена сложености програма у коришћењу Scratch графичких програмских блокова (*Motion, Looks, Sound, Events, Control*), с дефинисаним смерницама за могућу интеграцију Scratch језика у предшколски курикулум.

Кључне речи: *Scratch програмски језик, Коинитивна теорија мултимедијског усвајања знања, мултимедијални дизајн, дигиталне компетенције, будући васпитачи.*

V

ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ
ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ

INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN TEACHING

Јелица З. Ристић¹

Универзитет у Београду, Училијски факултет, Београд, Србија

Мирослава Р. Ристић

Универзитет у Београду, Училијски факултет, Београд, Србија

SWOT АНАЛИЗА ПЛАТФОРМЕ EDMODO ЗА ПРАЋЕЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ ПРАКСЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

Апстракт: Квалитетно планирана и реализована професионална пракса (педагошко-психолошка, дидактичка и методичка) важан је сегмент у систему иницијалног образовања студената – будућих учитеља јер их припрема за њихове различите професионалне улоге као и за самосталан, практични рад у школи. Она подразумева партнерство факултета и школа-вежбаоница, сарадњу са учитељима менторима као и квалитетну припрему студената за рад са ученицима и критичку анализу њихових наставних искустава. Циљ рада је анализа и процена *Edmodo* платформе у функцији ефикаснијег праћења и унапређења професионалне праксе будућих учитеља на Училијском факултету Универзитета у Београду. Процена је вршена SWOT анализом. Добијени резултати приказани су матрицом позитивних и негативних фактора који указују на неопходност пилотирања дигитализације професионалне праксе (чији просперитивни модел предложемо) али и да *Edmodo* платформа има потенцијале за развијање система менторства и професионалне праксе студената по моделу акционе рефлексije као једног од императива унапређења образовања учитеља.

Кључне речи: *студенти, професионална пракса, менторство, Edmodo платформа.*

1 jelica.ristic@uf.bg.ac.rs

Професионална пракса будућих учитеља

Иницијално образовање учитеља издваја се као суштински важан чинилац у формирању будућег наставног кадра и њиховог професионалног развоја. Потребно је да будући учитељи имају знања о педагошко-психолошким и дидактичко-методичким принципима у планирању, реализацији и евалуацији наставног процеса, као и развијене ставове професионалне етике. Поред тога, системско оспособљавање учитеља за васпитно-образовни рад подразумева да буду компетентни за самосталан практични рад у школи и спремни да одговоре на изазове образовања у будућности. Квалитет образовног кадра у највећој мери утиче и на сам квалитет васпитно-образовне делатности.

Једна од најутицајнијих савремених парадигми у образовању учитеља је парадигма акционе рефлексije тј. схватање да студенти треба да се развију у практичаре који ће критички промишљати сопствену делатност и у конкретним наставним ситуацијама доносити оптималне одлуке засноване на теоријским сазнањима (Ristanović i Bandur, 2009: 116 према Schön, 1987). То потврђује и *Страшеија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* у којој се наглашава да је „циљ програма иницијалног образовања наставника грађење професионалног идентитета наставника – рефлексивних практичара, који у сарадњи са осталим актерима школског живота и локалне заједнице преиспитују и истражују своју праксу и развијају је у складу са тим” (Службени гласник РС, бр. 63/2021: 22).

Такође, пожељно је успоставити комплетан и добро координисан систем професионалног развоја наставника од њиховог почетног образовања током студија, преко увођења у посао до континуираног професионалног усавршавања (Стоковић и Ристић, 2016: 423). Дакле, важно је да се још у систему универзитетског образовања будућих учитеља, кроз сарадњу факултета и основношколских установа „са посебном пажњом приступа организацији професионалне праксе” (Корас-Вукашиновић, 2009: 92) тако да студенти имају прилику да теоријска знања доведу у везу са практичним активностима у школи. Како би се осигурао и подигао квалитет свих наведених етапа професионалног развоја кроз професионалну праксу, важно је да се промишља о значају и важности улоге ментора.

Менторство често подразумева укључивање више актера као што су ментор-учитељ и супервизор са вишегодишњим искуством. Ментор-учитељ је рефлексивни практичар који води и усмерава студента током остваривања циљева и задатака професионалне праксе, а цео тај процес надгледа супервизор тј. универзитетски наставник који има улогу саветника и евалуатора студента у току реализације професионалне праксе (Ristanović i Bandur, 2009: 117).

У ситуацији узрокованој пандемијом вируса Ковид-19 као посебно осетљиви показали су се делови студијског програма и стручне праксе који су везани за непосредан рад у школама, при чему се посебно наглашава потреба за осмишљавањем (алтернативних) начина реализације методичких вежби на четвртој години студија, као и методичке праксе 1 и 2 (*Извештај о самовредновању и оцењивању квалитета Училишњој факултетској у Београду*, 2020: 31, 34). Дигитално окружење се показало ефикасно, не само за извођење наставе, већ и за реализацију професионалне праксе учитеља што потврђују многе студије (Dede et al. 2009, Ranieri et al. 2012, Coutinho and Lisboa, 2013, Holmes, 2013, Macia and Garcia 2016).

Платформа која се издвојила од осталих, посебно због карактеристичне примене у високом образовању, организацији и спровођењу различитих универзитетских активности јесте бесплатна платформа *Edmodo* (у даљем тексту платформа). Ова платформа обезбеђује сигурну повезаност и сарадњу професора, асистената, сарадника и студената (Jarc, 2010, Duncan and Chandler, 2011, Thongmak, 2013, Kongchan, 2013, Balasubramaniana et al., 2014). Препозната је првенствено због сличности интерфејса са Фејсбуком, што умногоме олакшава коришћење, и могућности приступа преко различитих дигиталних уређаја (Al-Said, 2015, Kongchan, 2013). Платформа се показала као веома користан систем за управљање учењем (енг. Learning Management System), посебно у образовању будућих учитеља (Ekici, 2017, Pardede, 2019), а то је потврдила и пракса за време пандемије (Halil, 2020).

Из свега анализираног, као и на основу познавања постојећег концепта професионалне праксе произишла је идеја о њеној дигитализацији која би потенцијално могла да одговори на детектоване потешкоће (изазове) и да понуди решења за реализацију, праћење и евалуацију професионалне праксе студената Учитељског факултета Универзитета у Београду.

Методологија истраживања

Циљ рада је анализа и процена платформе у функцији ефикаснијег праћења и унапређења професионалне праксе будућих учитеља на Учитељском факултету Универзитета у Београду. На основу циља дефинисана су **два истраживачка задатка**:

1. Утврдити стандарде квалитета које платформа треба да испуни за праћење професионалне праксе студената, а потом их анализирати приликом SWOT матрице.
2. На основу идентификованих потенцијалних ризика (из SWOT матрице) извршити општу процену ризика имплементације платформе за праћење и унапређење професионалне праксе студената.

Како би се идентификовале снаге, слабости, могућности и ризици имплементације платформе употребљена је SWOT анализа и анализа узорковане документације која прати Педагошко-психолошку, Дидактичку, Методичку 1 и 2 праксу студената. Идентификацијом позитивних и негативних фактора омогућава се развојно понашање организације (тј. факултета) које обезбеђује максимално коришћење шанси и могућности, уз минимизирање слабости и претњи (Leiber et al. 2018, Nikolić, 2014). На темељима ових анализа дата је оцена о испуњености стандарда квалитета платформе, као и предлози за унапређење професионалне праксе будућих учитеља.

На следећем нивоу анализе, примењена је FMEA (енг. Failure mode and Effects Analysis) метода за процену и рангирање идентификованих ризика. Сваки идентификовани ризик је оцењен по критеријумима *озбиљности утицаја могуће штете, вероватноће реализације нежељеног догађаја и вероватноће дејекције*, а потом је рангирање ризика извршено помоћу десетостепенске скале и RPN броја.

Интерпретација резултата SWOT анализе

Да бисмо утврдили да ли пракса може да се преведе у хибридни модел (студенти и даље одлазе у школе на праксу док је начин пружања подршке, комуникације и праћења студената за време праксе онлајн тј. на платформи), и да уједно задовољи потребе актера, било је потребно свеобухватно утврдити све критеријуме тј. стандарде који морају бити испуњени како би се пракса и даље несметано одвијала, али у унапређеном хибридном окружењу. Како би се сагледале све потенцијалне снаге, могућности, слабости и ризици имплементације платформе, укупно је утврђено седам стандарда квалитета које смо сврстали у две групе.

Прва група стандарда односи се на потенцијале за квалитетну подршку реализације професионалне праксе, а то су: технички потенцијали, дидактичко-методички потенцијали дигиталног окружења, као и потенцијали за подршку хибридном рефлексивном моделу професионалне праксе и потенцијали за развој рефлексивног практичара.

Друга група стандарда односи се на потенцијале корисника тј. дигиталне компетенције корисника система (студената, учитеља-ментора, супервизора и координатора) како би могли ефикасно да користе платформу, као и потенцијале школа (вежбаоница) и факултета за прелазак на хибридни рефлексивни модел професионалне праксе. Приликом анализе свих седам стандарда, утврђен је већи број снага и могућности које чине матрицу позитивних фактора, док су идентификоване слабости и ризици сврстани у групу негативних фактора.

(1) Технички пошеницијали илаиформе за реализацију професионалне праксе

Кључне снаге платформе са техничког аспекта односе се на доступност, лаку регистрацију, интуитиван интерфејс, интегрисан офис пакет и доступност у форми веб-платформе и мобилне апликације. Платформа обезбеђује корисницима: да буду конзументи али и прозументи дигиталног садржаја; флексибилност приступа (у различито време, са различитих места и уређаја); креирање базе материјала, мултимедијалног садржаја, различитих форми обавештења и задатака; као и заказивања активности помоћу календара.

Идентификоване су три слабости: изостанак функције видео позива, неопходност константне подршке администратора и често освежавање веб-странице за ажурирање и паралелну синхронизацију. Потенцијални ризици су: могућа злоупотреба података корисника система, нестабилност интернет везе и могућност захтева за плаћање услуга коришћења платформе.

(2) Дидактичко-методички пошеницијали дигиталној окружења илаиформе за реализацију професионалне праксе

У матрици позитивних фактора као кључна снага издваја се врста управљачког система који има алате за креирање одељења и посебних група корисника, спровођење онлајн тестирања и пружање повратне информације кроз формативно и сумативно вредновање. Студенти (онлајн) активности могу извршавати својим индивидуалним темпом и добити брзу повратну информацију, што може утицати на повећање интризичке мотивације. Обезбеђује се константна интеракција корисника система кроз синхрону и асинхрону комуникацију. Професор има увид у индивидуалан рад студента и може користити интегрисане алате за праћење и вредновање когнитивног и афективног домена студената.

Слабости платформе односе се на: неопходност коришћења додатних софтвера за онлајн видео интеракцију (нпр. Zoom, МС Teams), од корисника захтева дигиталне компетенције на вишем нивоу, као и додатно уложено време у креирању дигиталних садржаја и подешавање свих параметара за вредновање студената. Ризици који могу утицати на квалитет праксе су: шум у комуникацији, затрпаност информацијама, плагијаризам, злоупотреба идентитета, сајбер узнемиравање.

(3) Пошеницијал за хибридни рефлексивни модел професионалне праксе

Полазна основа за креирање хибридног рефлексивног модела била је анализа постојећег оквира професионалне праксе. Фокус анализе био је усмерен на процес организације рада за време праксе, природу задатака, као и исходе који се очекују по завршетку праксе.

Снаге платформе су константна доступност инструкција за израду задатака и интегрисан стандардни сет апликативних програма који се може користити за документовање истраживачког процеса, вођење дневника праксе и креирање дигиталног репозиторијума студентских радова.

Слабости се односе на неопходност редовног праћења обавештења која се постављају на платформу од стране студената, док потенцијални ризици указују да приликом документовања активности са часова може доћи до злоупотребе личних података ученика, као и да би већина студената искључиво користила мобилни телефон за приступ платформи, што би отежало процес креирања задатака.

(4) Испињеност критеријума за рефлексивног практичара

Развој рефлексивног практичара подразумева да учитељ-ментор буде оспособљен да води и мотивише студента који ће конструктивно промишљати о властитом раду. Ристановић и Банђур (Ristanović i Bandur, 2009:133) истичу неопходност да се припрема за професионалну праксу студената спроводи кроз сарадњу факултета и школа, у средини која ће обезбедити стимулативне утицаје на професионалне компетенције студената и ментора, и која ће уједно развијати њихову мотивацију за учење и усавршавање.

Закључили смо да платформа може подржати свакодневно праћење индивидуалног рада студента од стране учитеља-ментора и супервизора који би заједно подстицали студента да промишља о свом раду и да повезује теорију и праксу. Као детектоване могућности издвајају се: укључивање учитеља-ментора (у сарадњи са супервизорима) у осмишљавање задатака за студенте, праћење тока израде задатака и процеса припремања за извођење испитног часа. На основу тога, учитељ-ментор и супервизор могу извршити квалитетнију рефлексiju и размењивати ставове. Платформа се може користити не само као подршка у менторском раду, већ и за саму обуку ментора и вођење плана професионалног развоја, а профил студента се може узети у разматрање приликом запошљавања.

Уочена је потреба за формирање документа са критеријумима за вредновање студентског рада на пракси по хибридном моделу, док су потенцијални ризици: могућа појава отпора за прихватање улоге ментора због недостатка дигиталних компетенција и доживљавање активности на платформи као додатне административне процедуре у менторском раду.

(5) Дициплнарне компетенције корисника система (супервизора, студената, учитеља-ментора)

У SWOT анализи, као битне снаге, издвојиле су се одређене активности како би се обезбедиле потребне дигиталне вештине запослених и

студената. На Учитељском факултету постоји више обавезних и изборних предмета кроз које студенти константно развијају дигиталне компетенције. Такође, спроводе се обуке за унапређивање дигиталних (и других професионалних) компетенција запослених на факултету у оквиру *Центра за конвинуирану едукацију Учитељског факултета Универзитета у Београду* и у школама у оквиру *Завода за унапређивање образовања и васпитања*. И поред наведеног, сматрамо да је потребна специјализована обука за коришћење платформе у функцији професионалне праксе. Превођењем праксе у хибридни модел отварају се могућности за подстицање проактивног става и мотивисаности наставног кадра за унапређење квалитета образовног процеса применом дигиталних технологија.

Неуједначеност дигиталних компетенција корисника система (посебно студената прве године) може утицати на реализацију праксе, као и недовољно претходног искуства супервизора и учитеља-ментора. Ризик може бити недовољна мотивисаност корисника за рад у дигиталном окружењу и потенцијални отпор корисника.

(6) Потенцијали школа (вежбаоница) за хибридни рефлексивни модел професионалне праксе

Главна снага јесте да већи број основних школа има дугу сарадњу са Учитељским факултетом и да постоји већ разрађен систем организације праксе. Платформа има потенцијале за бољи увид у рад учитеља-ментора и евидентирање доприноса које школе остварују. Недовољна техничка опремљеност школа и недостатак обучених администратора може бити слабост, док евентуално одустајање школа и/или ментора узрокује ризик.

(7) Потенцијали факултета за хибридни рефлексивни модел професионалне праксе

Потенцијали Учитељског факултета за прелазак на хибридни модел су: коришћење платформе у оквиру Центра за роботiku и вештачку интелигенцију у образовању, обезбеђеност студентских налога на Office 365 платформи који се могу искористити за логовање на Edmodo платформу, способност техничке службе за одржавање хардвера и софтвера. Са тим у вези, отварају се могућности за умрежавање корисника система.

Фактори који могу утицати на имплементацију овог модела тј. слабости су неуједначена ИКТ инфраструктура у наставним одељењима (Нови Пазар и Вршац) у односу на Београд. Важно је указати да је за овакав подухват неопходна додатна државна финансијска подршка због повећаног обима посла, што такође представља ризик.

Процена ризика имплементације Edmodo платформе за праћење професионалне праксе

Процена ризика извршена је FMEA методом са рангирањем ризика. На основу изршене SWOT анализе идентификовано је 17 главних ризика у процесу дигитализације професионалне праксе будућих учитеља (Табела 1).

Табела 1. Оцена ризика FMEA методом са рангирањем ризика

Ризици	Озбиљност	Вероватноћа	Детекција	RPN	Ранг
злоупотреба података корисника система	10	8	8	640	1
неуједначеност дигиталних компетенција корисника система	8	8	8	512	2
потенцијални отпор корисника за прелазак на хибридни модел праксе	9	8	6	432	3
недовољна мотивисаност корисника за рад у дигиталном окружењу	8	6	8	384	4
недовољна државна финансијска подршка	8	7	6	336	5
сајбер узнемиравање	8	7	5	280	6
злоупотреба идентитета	8	5	4	160	7
одбијање улоге ментора због недостатка дигиталних компетенција	5	5	4	100	8
плагијаризам	6	4	3	72	9
повећан обим посла	4	5	2	40	10
шум у комуникацији	4	3	2	24	11
мобилни телефон као једини дигитални уређај за приступ платформи	3	6	1	18	12
могућност захтева за плаћање услуга коришћења платформе	5	3	1	15	13
одустајање школа и/или ментора	5	2	1	10	14
нестабилност интернет везе	3	3	1	9	15
додатна административна процедура у менторском раду	2	3	1	6	16
затрпаност информацијама	1	2	1	2	17

Сваки идентификовани ризик је оцењен помоћу десетостепене скале по критеријумима *озбиљности утицаја могуће штете, вероватноће реализације нежељеног догађаја и вероватноће детекције* која може бити занемарљива (1), врло ниска/лака (2), ниска/лака (3), средње ниска/лака (4), средња (5), средње висока/тешка (6), висока/тешка (7), врло висока/тешка (8), критична (9), катастрофална (10). Множењем те три вредности израчунат је производ у виду РПН броја на основу којег је утврђен ранг ризика. Укупно је издвојено шест ризика чија је РПН вредност броја изнад 200, и који су сврстани у категорију ризика првог приоритета за које би најпре било потребно предузети мере превенције тј. одређене акције за њихово отклањање или ублажавање последица.

Као потенцијално најопаснији ризик издвојила се злоупотреба података корисника система са вредношћу РПН броја 640. Другорангирајући ризик је неуједначеност дигиталних компетенција корисника система чија је вредност РПН броја 512 и који се од прворангираног разликује само по нижој озбиљности утицаја могуће штете. На трећем месту је потенцијални отпор корисника који се може јавити приликом преласка на хибридни модел (РПН 432). У табели је видљива изузетно мала разлика између четвртог и петог рангирајућег ризика, али се ипак недовољна мотивисаности корисника за рад у дигиталном окружењу (РПН 384) издвојила због теже могућности детекције у односу на недовољну државну финансијску подршку (РПН 336). Сајбер узнемиравање истакло се са вредношћу РПН 280 и веома високом вероватноћом реализације нежељеног догађаја који може имати негативан утицај са озбиљним последицама на кориснике система.

Пилотирање *Edmodo* платформе за хибридни рефлексивни модел професионалне праксе

Edmodo платформа препозната је у образовним системима као погодна за хибридно учење, што су потврдиле многе студије у Вијетнаму (Nguyen and Nguyen, 2019), Индонезији (Purnawarman et al., 2016, Fithriani, 2021) и Америци (Holland and Muilenburg, 2011). Из тог разлога смо одабрали ову платформу за модел пилотирања.

Хибридни рефлексивни модел професионалне праксе обезбеђује да се један део праксе и даље реализује на традиционалан начин (студенти одлазе у школе), а мења се начин пружања подршке, комуникације и праћења студената за време праксе (онлајн, на платформи). С тога, предлагемо проспективни модел дигитализације професионалне праксе по хибридној структури. У тексту који следи, биће приказан сценарио реализације праксе на првој (педагошко-психолошка), другој (дидактичка), трећој (методичка 1) и четвртој (методичке вежбе, методичка 2) години основних академских

студија на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Поред практичних знања и вештина тј. дефинисаних исхода који се очекују по завршетку сваке праксе, предложено могуће исходе који ће се односити на дигиталне компетенције студената а које ће, по логичној вези, бити неопходне за коришћење платформе и реализацију задатака у дигиталном окружењу.

Хибридни модел за педагошко-психолошку и дидактичку праксу био би идентичан. Уживо би се одвијале активности као што су присуство на часовима, систематско посматрање и активно учешће, док би се на платформи вршила анализа васпитно-образовног процеса и педагошке документације, израда истраживачких радова и портфолија, вођење дневника праксе, самоевалуација и евалуација. Исходи којима се тежи јесте развијање истраживачког приступа према настави (педагошко-психолошка пракса) и разумевање значаја истраживања у настави за унапређивање планирања, реализације и евалуације наставе (дидактичка пракса). Превођењем праксе у хибридни модел, студенти би користили дигитално окружење платформе за документовање истраживачког процеса током праксе при чему би развијали дигиталне компетенције.

Исходима који су дефинисани за реализацију методичке праксе 1, тежи се да студенти буду оспособљени за планирање и извођење појединих етапа наставног часа, израду оперативних планова рада, наставних средстава и коришћење различитих информационих технологија. Коришћење информационих технологија је предвиђено програмом методичке праксе 1, а превођењем праксе у хибридни рефлексивни модел створили би се услови за дефинисање конкретних активности које би биле подржане информационим технологијама и на тај начин допринеле унапређивању дигиталних компетенција студената. Хибридни модел методичке праксе 1 био би идентичан као за професионалну праксу на првој и другој години студија, исте активности би се одвијале уживо, док би се на платформи водио дневник праксе. Постављали би се материјали као што су оперативни планови, снимци и коментари часова, опис реализованих активности и вршила би се самоевалуација и евалуација. Поред тога, студенти би имали прилику да се усавршавају у креирању онлајн квизова, игрица и задатака које би постављали на платформу.

На четвртој години, уживо би се реализовао део методичких вежби који се односи на одржавање инструктивних вежби, присуство на часовима и систематско посматрање, као и извођење и анализу часа. Платформа би била подршка у организационом смислу – за пријаву координатору, креирање група студената, постављање информација за држање часа, самоевалуацију и евалуацију. Прецизније, платформа пружа могућности за континуирано формативно вредновање. На пример, супервизор може имати увид како се студент припрема за инструктивне вежбе и како пише припрему. На тај начин стварају се услови за правовремено пружање повратне информације.

Испитни час сваког студента може бити снимљен након чега би се видео-снимак часа поставио на платформу. Друга могућност, посебно за услове рада у току пандемије, односи се на уживо преношење часа (енг. live streaming). То би подразумевало да студент држи час у школи вежбаоници који се директно преноси групи студената на Учитељском факултету. Дакле, постоји могућност да се прати одржавање часа и без физичке присутности целе групе студената у школи вежбаоници. Након одржаног часа, сви подаци би били сачувани на платформи, а студент би имао бољу саморефлексију.

У току методичке праксе 2, уживо би се одвијао процес самосталног извођења васпитно-образовног рада уз сарадњу са ментором, док би се на платформи постављале детаљније информације о пракси коју студент реализује. Водили би се дневници праксе са припремама за одржавање часова које би биле стално доступне супервизорима и учитељима-менторима, на основу којих би могла константно да се прати припрема студената за реализацију наставних активности.

Из овако предложеног хибридног модела реализације професионалне праксе обезбедила би се: ефикасност у раду и правовремено пружање повратне информације; синхрона и асинхрона комуникација и решавање могућих проблема; рефлексивност, континурана самоевалуација и евалуација кроз формативно и сумативно вредновање; праћење студената на индивидуалном нивоу; економичност у раду; транспарентност у организационим процесима; формирање базе студентских радова; развијање дигиталних компетенција.

Закључак

Проспективни хибридни модел професионалне праксе развијен је за студенте Учитељског факултета Универзитета у Београду. За његову имплементацију дефинисали смо седам стандарда квалитета у функцији дијагностичког алата у процени испуњења потенцијала за креирање стимулативног окружења за остваривање циљева професионалне праксе.

Матрицом многобројних позитивних фактора утврђено је да платформа има техничке и дидактичко-методичке потенцијале за реализацију праксе по хибридном моделу и да обезбеђује услове за развој рефлексивних практичара. Од укупно 17 идентификованих ризика из SWOT анализе, методом FMEA издвојило се 6 ризика који би потенцијално имали највећи негативни утицај и за које би требало предвидети активности за превентивно деловање. То су: злоупотреба података корисника система, неуједначеност дигиталних компетенција корисника система, потенцијални отпор корисника, недовољна мотивисаности корисника, изостанак државне финансијске подршке, као и сајбер узнемиравање.

Са тим у вези, импликације за примену овог модела у првој фази односе се на припрему ИКТ инфраструктуре система, формирање документа са критеријумима за вредновање студентског рада на пракси по хибридном моделу, предузимање мера за заштиту података и пилот тестирање платформе са узоркованом групом студената и ментора. Резултати пилотирања би били улазни подаци за планирање обуке свих корисника система.

На основу свега анализираног закључујемо да хибридни модел професионалне праксе подржан платформом *Edmodo* може обезбедити конструктивистички приступ који би омогућио индивидуализацију студената и развијање система менторства по моделу акционе рефлексije.

Литература:

- Al-Said, K. M. (2015). Students' perceptions of Edmodo and mobile learning and their real barriers towards them. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 14 (2), 167–180.
- Balasubramaniana, K., Jaykumar, V. and Fukey, L. N. (2014). A study on „Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 144, 416– 422.
- Coutinho, C. P. and Lisboa, E. S. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: Challenges and opportunities. *International Journal of Web Based Communities*. 9(2), 199–211.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L. and McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*. 60 (1), 8–19.
- Duncan, J. C. and Chandler, P. D. (2011). *A Community of Practice for Early Career Biology Teachers: Social Networking and Digital Technologies*. Retrived May 18, 2022. from <https://blogs.deakin.edu.au/steme/wp-content/uploads/sites/39/2015/10/A-Community-of-Practice-for-Early-Career-Biology-Teachers-Social-Networking-and-Digital-Technologies.pdf>
- Ekici, D. I. (2017). The Use of Edmodo in Creating an Online Learning Community of Practice for Learning to Teach Science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. 5 (2), 91–106.
- Fithriani, R. (2021). The Adoption of Edmodo in a Hybrid EFL Writing Class: What do Indonesian Students and Lecturers Say?. *Asian EFL*. 28 (2.3), 38–60.

- Halil, N. I. (2020). The effectiveness of using Edmodo as an online learning platform in Covid-19. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika*. 4 (3), 284–298.
- Holland, C. and Muilenburg, L. (2011). Supporting Student Collaboration: Edmodo in the Classroom. In: Koehler, M. and Mishra, P. (ed.) *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (3232–3236), Mart 07, 2011. NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: Lessons from a case study of an eTwinning Learning Event. *European Journal of Education*. 48 (1), 97–112.
- Учитељски факултет Београд (2020). *Извештај о самовредновању и оцењивању квалитете Учиољској факултете у Београду*. Посећено април 18, 2022. на http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2020/10/Samo_evaluacija_2020_1.pdf
- Jarc, J. (2010). *Edmodo-a free, web2.0 classroom management tool*. Retrived August 24, 2020 from <http://trendingeducation.com/?p=190>
- Kongchan, C. (2013). How Edmodo and Google docs can change traditional classrooms. *Proceedings of the European Conference on Language Learning*. 2013, 629–637.
- Kopas-Vukašinović, E. (2009). Profesionalna praksa budućih učitelja: zahtevi i dileme. U: Meri. M. (ur.). *Unapređivanje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse* (85–94). Međunarodna konferencija Unapređivanje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse. 19–20. 05. 2009. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Leiber, T., Stensaker, B. and Harvey, L.C. (2018). Bridging Theory and Practice of Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education Institutions: A SWOT Analysis. *European Journal of Higher Education*. 8 (3), 351–365.
- Macia, M. and Garcia, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*. 55, 291–307. DOI:10.1016/j.tate.2016.01.021
- Nguyen, H.B. and Nguyen, B.T.P. (2019). Edmodo use in esp writing: Students perceptions. *European Journal of English Language Teaching*. 4 (4), 130–140. DOI: 10.5281/zenodo.3240463
- Nikolić, R. (2014). *SWOT analiza: Šta je to i kako se primenjuje*. Posećeno avgust 08, 2022. на https://www.academia.edu/30577456/SWOT_ANALIZA_%C5%A0TA_JE_TO_I_KAKO_SE_PRIMENJUJE

- Pardede, P. (2019). Pre-Service EFL Teachers' Perception of Edmodo Use as a Complementary Learning Tool. In: Pardede, P. (ed.) *PROCEEDING English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015-2018 "EFL Theory and Practice: Voice of EED UKI"*, (29–41). Jakarta: UKI Press. ISBN: 978-623-7256-25-0
- Purnawarman, P. Susilawati, S. and Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 5 (2), 242–252.
- Ranieri, M., Manca, S., and Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*. 43 (5), 754–769.
- Ristanović, D. i Bandur, V. (2009). Mentorstvo u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. U: Meri. M. (ur.). *Unapređivanje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse* (115–134). Međunarodna konferencija Unapređivanje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse, 19–20. 05. 2009. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Стоковић, Г. и Ристић, М. (2016). Развој дигиталних компетенција наставника разредне наставе. У: Ристић, М. и Вујовић, А. (ур.). *Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка учењу и развоју деце* (423–435). Међународни научни скуп Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка учењу и развоју деце, 20. 11. 2015. Београд: Учитељски факултет.
- Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* (2021). Службени гласник РС, бр. 63/2021.
- Thongmak, M. (2013). Social Network System in Classroom: Antecedents of Edmodo © Adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education*. 2013 (2013), 1–15. DOI: 10.5171/2013.657749.

Jelica Z. Ristić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Miroslava R. Ristić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

THE EDMODO PLATFORM FOR MONITORING PROFESSIONAL PRACTICE OF FUTURE TEACHERS: A SWOT ANALYSIS

Abstract

A well planned and implemented professional practice (pedagogical-psychological, didactic and methodological) is an important segment in the system of initial education of students – future teachers because it prepares them for their various professional roles as well as for independent, practical work in schools. It includes a partnership between faculties and demonstration schools, cooperation with teacher mentors and quality student preparation for working with pupils and a critical analysis of their teaching experiences. The aim of this paper is to analyse and assess the Edmodo platform for the purposes of a more efficient monitoring and improvement of future teachers' professional practice at the Faculty of Teacher Education, University of Belgrade. The assessment was performed by SWOT analysis. The obtained results are presented in a matrix of positive and negative factors that indicate the need to pilot the digitalization of professional practice (whose prospective model is suggested), but also that the Edmodo platform has a potential to develop a mentoring system and students' professional practice according to the action/ reflection model as one of the imperatives for improving teacher education.

Key words: *students, professional practice, mentoring, Edmodo platform.*

Гордана М. Мишчевић¹

Универзитет у Београду, Училишњи факултет, Београд, Србија

Љиљана Г. Бујишић

Универзитет у Београду, Училишњи факултет, Београд, Србија

ИСКУСТВА УЧИТЕЉА О ПРЕДНОСТИМА И НЕДОСТАЦИМА КОРИШЋЕЊА ГУГЛ УЧИОНИЦЕ

Апстракт: Процес постепене трансформације образовног система уз примену савремених информационо-комуникационих технологија у настави присутан је у целом свету. У настојањима да се наставницима пружи подршка у ефикасној интеграцији технологије, развијани су и критиковани различити модели попут SAMR, TPACK, RAT и други. Гугл учионица је једна од најчешће коришћених образовних платформи за учење на даљину током пандемије вируса корона у нашој средини. Циљ истраживања односи се на сагледавање искустава и мишљења учитеља о реализацији дела наставе посредством Гугл учионице. Квалитативна анализа прикупљених података о искуствима учитеља током коришћења образовне платформе Гугл учионица, као и њеним предностима и недостацима, подразумевала је категорисање одговора на питања отвореног типа. Добијени резултати указују да су учитељи, након почетног осећања несигурности услед брзог преласка на нов начин рада веома брзо успели да се прилагоде и осете задовољство при коришћењу наведене платформе. Функционалност и лаку доступност материјала ученицима за рад сматрају основним добрим странама, док је највећи проблем недостатак опреме и веза са интернетом. Већина испитаника би се у будућем раду поново определила за Гугл учионицу. Поред уочавања добрих страна коришћења Гугл учионице, постоји потреба учитеља за додатним усавршавањем за коришћење различитих платформи онлајн-подучавања. Даљим истраживањима би требало сагледати искуство ученика са коришћењем Гугл учионице.

Кључне речи: *Гугл учионица, учитељ, искуство, образовна платформа.*

¹ gordana.miscevic@uf.bg.ac.rs

Увод

Садашња фаза развоја друштва је веома уско повезана са дигитализацијом свих сфера јавног живота. Дигитализацију у образовању промовишу економски, друштвени и структурни предуслови. Дигитална технологија представља један од неизоставних елемената који се налази у животу савременог детета. Она посредује односе које деца успостављају и граде са својим физичким и социјалним окружењем (Стојковић, 2020). Сматра се да „данашње дигиталне генерације које су рођене и одрастају у умреженом и дигиталном свету који је за њих природно окружење, мисле и уче на другачији начин, показују другачије друштвене карактеристике и имају другачија очекивања од живота и учења“ (Сенић Ружић, 2019: 295).

У прегледним радовима о коришћењу дигиталне технологије са предшколцима, пре двадесетак година код истраживача, термин *дигитална технологија* углавном се односио на компјутере. Васпитачи су нову технологију превасходно користили као својеврстан додатак свом дотадашњем начину рада, уместо да пажњу усмере ка новим могућностима које пружа технологија (Plowman & Stephen, 2003). У животима данашње деце дигиталне технологије присутне су од најранијих периода детињства. У оквиру дефинисања појма дигиталне технологије аутори подразумевају дигиталне алате и уређаје, као и дигиталне ресурсе и медије (Undheim, 2021). Конкретно, у предшколском контексту, дигиталне технологије укључују следеће: технологије базиране на постојању екрана (компјутери, таблети, телефони, интерактивне табле), технологије које се не базирају на постојању екрана (пројектори, камере, 3Д штампачи), истраживачке технологије (микроскопи), интернет играчке (роботи или базиране на кодирању, као што су Bee-bot, Kubo, Osmo). Са поласком детета у школу један од важних предуслова за организовање савремене наставе је образовно-технолошка компетентност учитеља, јер ни најмодернија техничко-технолошка логистика није довољна гаранција да ће у школској пракси заиста бити организована настава савременог типа (Мијановић, 2017). Код предметних наставника намеру да употребљавају рачунаре на иновативном нивоу првенствено одређују њихови ставови према рачунарима (Милутиновић, Мандић, 2022).

Правци трансформације образовног система

Централно место у увођењу технологија вештачке интелигенције у образовање заузимају наставници, јер од њих зависи правилан избор алата за обуку и ефикасност употребе вештачке интелигенције. У свету долази до постепене трансформације образовног система узимајући у обзир примену оваквих технологија. Акцент више није на проналажењу и меморисању

информација, већ на разумевању и њиховом ефикасном коришћењу (Новаковић и Новаковић-Маринковић, 2022). У Кини је позната примена неуронских мрежа у оквиру образовног процеса; Уругвај користи онлајн решење за адаптивно учење под називом *Mathematics Adaptive Platform*, које пружа персонализоване повратне информације на основу анализе рада ученика према нивоу знања сваког ученика. Сличан систем под називом *MECFlix* функционише у Бразилу. Ресорно министарство владе Уједињених Арапских Емирата развило је посебне алгоритме машинског учења за развој стратешког истраживања образовног система државе. У Чилеу дигиталне технологије, укључујући технологије вештачке интелигенције, могу значајно помоћи у откривању људских потенцијала у новим условима комбиновања виртуелне и свакодневне реалности. Европско удружење универзитета (ЕУА) дефинише дигитално учење као централну стратегију европских универзитета, а повећање персонализације образовног процеса једна је од најишчекиванијих иновација у овој области (према Barakina, Popova, Gorokhova, Voskovskaya, 2021).

У настојањима да се наставницима пружи подршка у ефикасној интеграцији технологије, развијани су, али и критиковани различити модели. На пример, модел SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), аутора Рубена Пуентедура са Универзитета Харвард, садржи четири нивоа интеграције информационих технологија (према Barakina, Popova, Gorokhova, Voskovskaya, 2021).

1. Замена (Substitution) – на првом нивоу дигитална технологија се користи да би се реализовао задатак који би се могао решити и без њеног коришћења.
2. Проширење (Augmentation) – на овом нивоу дигитална технологија се користи уз функционално побољшање као замена за друга наставна средства.
3. Модификација (Modification) – дигитална технологија омогућава значајан редизајн задатка.
4. Редифинисање (Redefinition) – када се дигитална технологија користи за учење на начин који се не би могао догодити без технологије и омогућава обављање задатака који су на претходним нивоима били незамисливи – за сопствене пројектне активности, креирање дигиталних докумената, онлајн коментарисање итд.

Иако је често помињан, овај модел изложен је значајним критикама које се односе на: недостатак адекватног теоријског објашњења нивоа, одсуство контекста у доношењу одлука о употреби технологије, проблеме са ригидном хијерархијском структуром, као и нагласак на резултат у односу на сам процес. Критиковано је усмерење овог модела на начине коришћења

технологије, а не на редефинисање наставних метода усмерених ка побољшању процеса наставе и учења (Crompton & Sykora, 2021).

Модел ТРАСК (Technological, Pedagogical, Content Knowledge) представљен је као Венов дијаграм са три круга–три типа знања које наставници треба да имају (Koehler & Mishra, 2008).

1. Технолошко знање, односно знање наставника како да користи дигиталну технологију.
2. Педагошко знање које се односи на одговарајућа педагошко-дидактичко-методичка знања.
3. Знање садржаја које подразумева знања која припадају предметним областима.

У ТРАСК моделу се од наставника очекује да буде флексибилан и да разуме употребу савремене образовне технологије, унапређује своја знања и компетенције (Koehler & Mishra, 2009). Модел је био инспирација истраживачима за креирање курикулума, програма за стручно усавршавање, прављење одговарајућих инструмената којима се радило на процени успешности и унапређивању модела. Било је и критика модела да је нејасно шта чини пресеке између области у оквиру модела (Angeli & Valanides, 2009).

Модел RAT (Replacement, Amplification, Transformation) има три нивоа који карактеришу различите нивое интеграције (Hughes, 2000).

1. Замена (Replacement) – дигитална технологија има улогу у замени раније, нетехнолошке, наставне праксе.
2. Увећавање, проширење (Amplification) – када технологија повећава ефикасност, ефективност и продуктивност нетехнолошке наставне праксе.
3. Промена (Transformation) – технологија доводи до нових приступа настави, учењу и курикулуму.

У својим даљим истраживањима, аутори модела открили су критике које су долазиле од стране наставника, јер су сматрали да је кретање од другог до трећег наведеног нивоа превелики скок и да је потребно извршити одређене модификације (Hughes & et al, 2006).

Гуџл учионица у школском раду

Гуџл учионица је једна од најчешће коришћених образовних платформи за учење на даљину током периода пандемије COVID-19. Учитељи и наставници су доживели низ нових професионалних изазова. То је укључивало коришћење различитих извора, платформи и програма од којих су у нашој средини најчешће коришћена Гуџл учионица, Мудл, Моја учионица и TeslaEDU, а од алата за интеракцију и сарадњу коришћени су Зум, Вибер и Гуџл диск (Ђорђић и сар, 2021). Гуџл учионица је бесплатна образовна

платформа чији је примарни циљ поједностављена размена материјала између ученика и учитеља. Материјали се чувају на Гугл диску и могу бити у сваком тренутку измењени, подстиче самосталност и мотивацију јер је дигитална технологија присутна у животима младих (Okmawati, 2020). Ученици су активни и могу пратити објављене материјале и задатке за свој разред, комуницирати на часовима, размењивати материјале али и добити повратну информацију одмах након урађеног задатка (Setiawan & et al, 2021). Од школске 2021/22. године посредством града Београда ученици од 1. до 6. разреда добили су таблет уређаје које могу користити у школи и код куће. Сваком ученику омогућен је интернет приступ уз помоћ картице, тако да ученици не зависе од школског интернета што је у бројним школама проблем.

И у нама удаљеним земљама Гугл учионица је пронашла своје место у образовном систему. Резултати интервјуа са осам учитеља основних школа у Индонезији за време пандемије вируса COVID-19 указали су да велики број испитаника има развијене дигиталне компетенције који су једни од мотива коришћења образовне платформе Гугл учионица. Поред тога, као мотиве коришћења учитељи су навели и супериорност апликације, лак приступ, доступност образовних алата, техничку подршку, количину садржаја, као и приступ интернету. Такође, половина испитаника указала је да је школска политика разлог примене Гугл учионице (Suparjan & Mariyadi, 2021). Учитељи малог руралног округа у Канади сматрали су да Гугл учионица омогућава ефикасно учење уз коришћење Гугл документа и Гугл слајдова. Осећали су мањак самопоуздања за коришћење платформе, исказали недостатак адекватне сопствене припреме, опреме и мреже (Martin, 2021).

У неким новијим истраживањима у нашој средини наводи се да постоји потреба за додатним усавршавањем компетенција учитеља за коришћење различитих платформи за онлајн-подучавање (Ђорђевић и сар, 2021). Учитељи разредне наставе у Републици Србији високо су оценили значај следећих дигиталних компетенција: способност коришћења електронских извора у настави; способност интеграције електронског учења у систем школског поучавања и учења; способност примене електронских уређаја и медија у настави и способност коришћења и примене европских информатичких стандарда (Николић и сар, 2020). За време пандемије COVID-19 снимци наставних часова су се емитовали путем телевизијског програма, али је постојала могућност и коришћења платформи. У Војводини резултати указују да задовољство испитаника наставним телевизијским програмом варира у односу на процењивани аспект часа, као и да скоро половина испитаника (47,5%) сматра да је програм задовољавајући. Статистички значајна разлика уочена је при одабиру кориснијег средства у настави на даљину, те је тако у једном истраживању наставницима Гугл учионица била кориснија него учитељима (Ђорић и сар, 2021). Рефлексија из праксе је драгоцене јер је

учитељ тај који прати развијање целокупне личности детета и у великој мери може помоћи при указивању на то шта је потребно увести у сваку учионицу и да ли Гугл учионца може пронаћи своје место у богаћењу наставног процеса. Радови на ову тему још увек нису у довољној мери реализовани у нашој средини. Због тога смо истражили мишљење учитеља о примени новог начина рада посредством Гугл учионице.

Методологија истраживања

Истраживањем се настојало утврдити каква су мишљења и искуства учитеља током реализације наставе уз помоћ Гугл учионице, које предности и недостатке су уочили из своје, али и из ученичке перспективе. Циљ истраживања односи се на сагледавање искустава и мишљења учитеља о реализацији дела наставе посредством Гугл учионице. Инструмент је конструисан за потребе истраживања и спроведен је путем Гугл упитника. Истраживање је реализовано 2022. године на узорку од 93 учитеља. Квалитативном анализом прикупљених података о искуствима учитеља током коришћења образовне платформе Гугл учионица, као и њеним предностима и недостацима, подразумевала је категорисање одговора на питања отвореног типа. Задаци истраживања били су:

1. Испитати мишљење учитеља о предностима и недостацима примене Гугл учионице;
2. Сазнати искуство учитеља током примене Гугл учионице у раду са ученицима.

Циљ и задаци истраживања условили су примену дескриптивне методе, односно технику анкетања као и примену квалитативне анализе прикупљених података. Квалитативна анализа прикупљених података подразумевала је категорисање одговора на питањима отвореног типа. Питања из Гугл упитника конструисана су са намером да се испитају искуства и мишљење учитеља о могућностима примене Гугл учионице као и самог рачунара у настави.

Резултати и дискусија

Мишљење учитеља о предностима и недостацима примене Гугл учионице

Имајући у виду да Гугл учионица постоји од 2015. године, првенствено нас је занимало да ли су наши учитељи до сада користили Гугл учионицу. Охрабрујући је резултат био је да је 88.2% учитеља користио Гугл учионицу. У једном недавном истраживању у Словачкој учитељи су се изјаснили да су најчешће употребљавали платформе Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Google Classroom (Kovačova Švecova & Basarabova, 2022). Гугл учионица се допада

већини наших испитаника (50.54%) због једноставности платформе, прегледности и практичности. Према подацима компаније *Statista* у периоду од септембра 2018. до јула 2021. године, 4.196.000 корисника у Србији сваки месец користи друштвену мрежу Фејсбук. С обзиром на то да је интерфејс Гугл учионице сличан интерфејсу Фејсбука, управо то може бити један од разлога због чега су испитаници бирали баш ову платформу. Погодности које су препознали испитаници у раду са њом су приступачност ученицима, размена, постављање и складиштење материјала. Значајно је да су учитељи препознали могућност праћења ученика и индивидуализацију као неопходност савременог приступа настави. Од стране 17.20% испитаника као недостатак перципирана је неприлагођеност узрасту ученика, изостанак директне и комуникације уопште. Изненадна потреба коришћења дигиталне технологије обавезала је учитеље да примене у пракси своје информатичко-образовне способности што је изазвало различита осећања. Резултати указују да су преовладала негативна осећања код испитаника (52.69%) пре коришћења новог начина рада посредством Гугл учионице. Након активног коришћења Гугл учионице, учитељи су позитивно реаговали на нов начин рада, те су били опуштени, радознали, срећни и мотивисани за предстојећи изазов. Са друге стране, испитаници који су исказали присуство негативних осећања објаснили су их кроз трему, уплашеност, љутњу, узнемиреност, несигурност, непријатност, напетост, неупућеност и забринутост. Сматрамо да су исказана осећања оправдана и да је потенцијални разлог подстакнутих негативних осећања управо неизвесност тока и дужине трајања пандемије, као и изненадно сусретање са потенцијално непознатом платформом. Међутим, након коришћења Гугл учионице учитељи су имали претежно позитивне емоције и осећали су се боље. Исказе које смо категорисали као позитивне емоције односили су се на задовољство, сигурност, одговорност, срећу, самоувереност, али је било и учитеља који су се осећали измучено, лоше, разочарано, збуњено, љуто и „неодушевљено“. Позитиван аспект резултата истраживања проналазимо у квалитативним одговорима испитаника у претежно исказаним позитивним осећањима која су уследила након коришћења Гугл учионице код 66.67% испитаника. То указује и да је учитељима потребно још праксе. Гугл учионица има могућност коришћења различитих врста материјала, од којих се учитељима највише допала презентација, потом квиз, Гугл упитник, могућност постављања линкова, видеа и самосталних материјала. Учитељи су препознали економичност и могућност да могу више времена да посвете деци. Охрабрујући резултат је и тај што је 41.3% испитаника препознало добре стране коришћења Гугл учионице од чега издвајамо најбројније: функционалност, једноставност, прегледност, размену материјала, рад од куће, организацију и брз начин оцењивања.

Више од половине испитаника (53.76 %) сматра да је Гугл учионица прилагођена ученицима због једноставности, јасноће али и због дигиталне писмености, самосталности ученика, као и развијања његових компетенција. Учитељи су приметили код својих ученика већи степен заинтересованости, могућност двосмерне комуникације, доступност мултимедија као и брзу размену информација. Учитељи су били свесни да је информационо-комуникациона технологија саставни део будућности ученика. Да је ученицима била потребна помоћ родитеља приметило је 33.33% учитеља, а 12.91% није јасно изразило колико су запазили да су им ученици били самостални по овом питању. Потребу развијања информатичких компетенција ученика увиђамо и кроз обавезни предмет Дигитални свет који је уведен 2020. године. Приликом примене Гугл учионице, или било које друге платформе, потребно је имати у виду да у одељењу могу бити ученици који су материјално мање обезбеђени, што је потврдило наше истраживање резултатом да је 87.10% учитеља приметило недостатак адекватног компјутера и добре интернет конекције у домовима ученика који су слабијег материјалног стања као највећи проблем. У домовима учитеља неадекватни компјутери, слабија интернет конекција, и проблеми у вези са прегледањем и оцењивањем задатака били су актуелни код 75.27% испитаника. Слабије развијене сопствене дигиталне способности, као и проблеми сарадње са родитељима и немогућности процењивања напредовања ученика, било је присутно код 24.73% испитаника. Превазилажење проблема слабије развијених дигиталних способности учитеља могуће је кроз праћење иновација и стално усавршавање.

Искусства учитеља током примене Гугл учионице у раду са ученицима

Охрабрујући резултат је што већина учитеља сматра да има развијене дигиталне компетенције (81.72%), али и свест о потреби да их додатно усавршава. Најчешћи вид усавршавања је првенствено везан за коришћење могућности интернета, самостално истраживање, сарадњу са колегама, семинаре, обуке и вебинаре. У неким ранијим истраживањима је уочено да на коришћење информационо-комуникационе технологије могу утицати и фактори попут наставног искуства учитеља, креативности, прихватања иновација, подршке родитеља и школске заједнице (Afshari et al, 2009). Имајући у виду претходно наведене резултате, занимало нас је да ли упркос свему учитељи сматрају да је могуће примењивати Гугл учионицу у комбинацији са моделом наставе који примењују. Охрабрујући је резултат да су учитељи оптимистични и да 43.01% испитаника сматра да је могуће примењивати Гугл учионицу са моделом наставе који користе на часовима. Мањи број (36.56%) испитаника сматра да јесте погодна, али за додатно обнављање, или размену по потреби, док је остатак (20.43%) испитаника дао негативан одговор.

Подршка учитеља при увођењу Гугл учионице у наставу је значајна јер доприноси иновацијама и указује да су учитељи спремни да прихвате иновације у циљу подстицања квалитета наставе. Када су у питању различите платформе, највећи број учитеља би се ипак определио за Гугл учионицу (41.94%), док је на другом месту Е-учионица (21.51%), а потом Мудл образовна платформа (10.75%), мали број испитаника је навео Едмодо (5.38%), као и Teams (5.38%), потом видове комуникације попут Вибера (6.45%). Било је испитаника који су неодлучни по овом питању (3.21%), као и оних који се не би определили за образовне платформе у раду (5.38%). Разлози одабира Гугл платформе су једноставност, досадашње искуство, прегледност, занимљивост и дигитално описмењавање, али 19.35% учитеља не би се определило за исту због тога што, посматрано из њихове перспективе, постоји лош утицај на социјализацију и комуникацију ученика.

Закључак

Пандемија изазвана вирусом COVID-19 обухватила је и нашу земљу и додатно подстакла коришћење информационо-комуникационе технологије (ИКТ) у образовне сврхе. Учитељи са и без развијених дигиталних вештина били су у изненадној позицији преласка са редовне на онлајн наставу, што је значило и примену нове технологије. Код нас, Гугл учионица била је једна од најчешће коришћених платформи од стране учитеља за време пандемије. Због својих карактеристика које су препознали учитељи (једноставност, прегледност, подржавање мултимедије, размена информација) Гугл учионица се налази на првом месту одабира платформи за рад са ученицима. Сматрамо да је охрабрујући податак тај што су учитељи препознали предности ове образовне платформе, од којих бисмо издвојили функционалност, могућност размене материјала, прегледност, јасноћу али и рад од куће који се за време уведених превентивних мера показао од изузетног значаја. Учитељи који сада имају позитивна осећања и упознати су са предностима које нуди ова образовна платформа требало би додатно да усаврше своје дигиталне компетенције и истраже могућности ове платформе, те у договору са директором школе организују обуке колегама којима је ова образовна платформа непозната управо како би имали основна знања о Гугл учионици и могућностима примене у настави.

Забрињавајући подаци су да се деценијама уназад разматрају могућности унапређивања традиционалне наставе применом савремене технологије, док са друге стране имамо претежно техничке проблеме и дигиталну писменост наведене као најчешће проблеме у учионици. Уколико техника напредује, неопходно је првенствено обезбедити уређаје и добар проток интернета без којег дигитални уређаји не могу целовито бити искоришћени

јер сматрамо да немогућност приступању задатака првенствено код ученика изазива непријатна осећања, а потом и код учитеља. Од материјалног стања општине, града а потом и државе зависи и опремљеност школа, те сматрамо да је неопходно уложити више материјалних средстава у опремања учионица у циљу ефикасније наставе. Међутим, технички добро опремљена школа није гаранција успешне реализације савремене наставе. Развијена свест учитеља о разноврсним предностима Гугл учионице које олакшавају и унапређују наставу, као и важност правилног коришћења тих могућности, потом и информатичко-образовне способности, представљају кораке ка прихватању Гугл учионице и дају допринос превазилажењу ограничења недостатака истих попут тога да комуникација између ученика, као и учитеља и ученика може бити додатно унапређена баш овом образовном платформом. Главна спона између нове технологије и ученика је учитељ, који само кроз правилно коришћење адекватних дигиталних алата може допринети мењању и унапређивању образовног система.

Литература:

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and education*, 52 (1),154–168
- Afshari, M., Bakar, K. A., Su Luan, W., Samah, B. A., & Fook, F.S. (2009). *Factors affecting teachers' use of information and communication technology*. *International Journal of Instruction*, 2(1), 77–104.
- Barakina, E. Y., Popova, A. V., Gorokhova, S. S., & Voskovskaya, A. S. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 285–296.
- Crompton, H. & Sykora, C. (2021). Developing instructional technology standards for educators: A design-based research study. *Computers and education open*, 2, <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100044>
- Ђорђевић М, Д., Цвијетић М, М., и Дамјановић, Д, Р. (2021). Искуства учитеља и наставника током реализације наставе на даљину услед пандемије корона вируса (Covid 19), *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 34 (2), 86–103. <https://doi.org/10.5937/inovacije2102086D>
- Hughes, J. E. (2000). *Teaching English with technology: Exploring teacher learning and practice*. Michigan State University.

- Hughes, J., Thomas, P. & Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: the RAT-replacement, amplification, and transformation-framework in C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, D. Willis (Eds.), *Proceedings of the SITE-society for information technology and teacher education international conference*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Orlando, Florida, USA, 1616–1620.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In American Association of Colleges for Teacher Education Committee on Innovation & Technology. *Handbook for technological pedagogical content knowledge*, Routledge, New York, pp. 3–29
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Kovačova Švecova, Z., Basarabova, B. (2022). Realizacija nastave na daljinu u Slovačkoj u vreme pandemije, (*U Obrazovanje u osnovnoj školi u vreme pandemije* UR Beljanski Mila), str.12–20. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Martin, A. B. (2021). Teachers Perceptions of Google Classroom: Revealing Urgency for Teacher Professional Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47 (1), 1–16, DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt27873>
- Mijanović, N. V. (2017). Obrazovno-tehnološka kompetentnost nastavnika kao faktor organizovanja savremene nastave i učenje. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 15–28. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702015M>
- Milutinović, V. R., & Mandić, D. P. (2022). Predviđanje prihvatanja upotrebe računara na tradicionalnom i inovativnom nivou u nastavi matematike u Srbiji. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 35(2), 71–88. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202071M>
- Николић, А. И., Банђур, Р. В., и Мартиновић, Д. Д. (2020). Улоге наставника у школи дигиталног доба, *Социолошки иреџег*, 54 (1). 88–103.
- Новаковић, Б., Новаковић-Маринковић, Н. (2022). Примена технологије у настави: предности и недостаци (*У XXVIII научни скуп Трендови развоја – Универзитетско образовање за привреду*, УР Думић Борис), стр. 317–319. Нови Сад: Факултет техничких наука.
- Okmawati M. (2020). The use of Google Classroom during pandemic. *Journal of English Language Teaching*, 9(2), 438–443.

- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). "A 'Benign Addition'? Research on ICT and Pre-School Children." *Journal of Computer Assisted Learning* 19 (2), 149–164. doi:10.1046/j.0266-4909.2003.00016.x.
- Сенић Ружић, М. (2019). Развијање дигиталне писмености у основној школи. *Докторска дисертација*, Београд: Филозофски факултет.
- Stojković, J. N. (2020). Participacija dece predškolskog uzrasta u prostoru digitalnih tehnologija kroz četiri diskursa. *Participacija u obrazovanju-pedagoški (p) ogleđi*, 266–275.
- Statista, (мај, 2022). Посећено: 20. 04. 2022, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>
- Suparjan, S. & Mariyadi, M. (2021). The motives using google classroom as a distance learning media during the covid-19 pandemic at the elementary school level in Pontianak. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(2), 203–214. Doi.org/10.25273/pe.v11i2.8857
- Setiawan, F., Prambudi, H., Supenah, P. & Supriyatin, S. (2021). The Implementation on Using Google Classroom for Online Learning for Elementary School Teachers. *Comserva*, 1 (5), 173–177, DOI: 10.36418/comserva.v1i5.27.
- Undheim, M. (2021). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2021.1971730

Gordana M. Mišćević

Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Ljiljana G. Bujišić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

TEACHERS' EXPERIENCES REGARDING THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF GOOGLE CLASSROOM

Abstract

The process of gradual transformation of the educational system by the application of contemporary information and communication technologies in teaching is present worldwide. In an effort to support teachers in the efficient integration of technology, various models, such as SAMR, TPACK, RAT, and others, have been developed and criticised. Google classroom has proved to be one of the most frequently used distance learning platforms during the coronavirus pandemic in our country. The aim was to determine and analyze the experiences of teachers with the use of Google classroom in one segment of teaching. Qualitative analysis of the collected data on teachers' experience during the use of the Google classroom platform, along with its advantages and disadvantages, included categorising the answers to open-ended questions. The obtained results indicate that, after the initial feeling of insecurity caused by the rapid transition to a new way of working, teachers managed to adapt rather quickly and feel pleasure while using the stated platform. They consider functionality and the easy availability of materials to be the crucial advantages, while the biggest disadvantage is the lack of equipment and the Internet connection. The majority of respondents would opt for Google classroom in their future work. Apart from perceiving the advantages of Google classroom, there is a need for additional training for teachers regarding the use of various online teaching platforms. Further research should be conducted to observe the students' experience of using Google classroom.

Key words: *Google classroom, teacher, experience, educational platform.*

Надица Ђ. Јовановић Симић¹

*Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
реhabilитацију, Одељење за логологију, Београд, Србија*

Ивана П. Арсенић

*Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
реhabilитацију, Одељење за логологију, Београд, Србија;*

Зорица Р. Даничић

*Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и
реhabilитацију, Одељење за логологију, Београд, Србија*

ПРИНЦИПИ УНИВЕРЗАЛНОГ ДИЗАЈНА У ПРИМЕНИ АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ КОД УЧЕНИКА СА ПОРЕМЕЋАЈИМА КОМУНИКАЦИЈЕ

Апстракт: Поремећаји комуникације представљају хетерогену групу поремећаја који утичу на развијање социјалних вештина и ефикасност социјалне интеракције, због чега могу да имају негативан утицај на квалитет живота. Примена асистивне, као и информационо-комуникационе технологије, у овој популацији је важна, с обзиром на то да имају потенцијал да минимизирају или компензују функционална ограничења. Примена универзалног дизајна има сличне циљеве, укључујући повећање активног учешћа, кроз отклањање различитих друштвених баријера. Циљ овог рада је био да се прегледом доступне литературе анализирају и прикажу сличности и разлике између концепата универзалног дизајна и асистивне технологије, као и могућности примене основних принципа универзалног дизајна у области асистивне технологије. Анализирани су они радови у којима су описане теоријске основе, као и начини модификације и примене принципа универзалног дизајна у употреби асистивне технологије за ученике са поремећајима комуникације. Резултати истраживања показују да је приликом дизајнирања, примене и евалуације уређаја асистивне технологије потребно применити седам основних принципа универзалног дизајна.

¹ nadica@fasper.bg.ac.rs

Коришћење ових принципа омогућава развијање уређаја који ће бити намењени корисницима са широким спектром способности. На тај начин се постиже свеобухватни циљ, који се односи на повећање активног учешћа и могућности корисника. Оба приступа имају одређене предности и недостатке, тако да је њихова заједничка имплементација неопходна како би се задовољиле специфичне потребе ученика са поремећајима комуникације.

Кључне речи: *асистивна технологија, поремећаји комуникације, универзални дизајн.*

Увод

Поремећаји комуникације обухватају хетерогену групу поремећаја говора, језика, гласа или слуха. Поред тога, укључују оштећења способности примања, слања, обраде и разумевања вербалних, невербалних или графичких система симбола (ASHA, 1993). Ови поремећаји, такође, могу да утичу на развијање социјалних вештина и ефикасност социјалне интеракције. С обзиром на то, примена асистивне технологије (АТ) у популацији особа са поремећајима комуникације је важна, јер омогућава приступ информацијама, услугама и социјалном окружењу. АТ подразумева сваки предмет, део уређаја, производ система или њихове модификације, који омогућавају особама са минимално функционалним, или нефункционалним говором, да комуницирају (Јовановић Симић, 2007). Уређаји који су прилагођени за унос текста, препознавање гласа, као и специјализовани софтвери са гласовним аутопутем могу да олакшају активно укључивање деце са поремећајима комуникације, тако што омогућавају учествовање у активностима или извођење задатака, који су претходно били тешки или немогући (Merbler et al., 1999).

С обзиром на то да се АТ користи за одржавање, повећање или побољшање функционалних способности, неки уређаји АТ су фокусирани непосредно на унапређивање способности, док други имају за циљ уклањање баријера у животној средини (O’Brolcháin & Gordijn, 2018). Један од приступа који се првенствено базира на уклањању препрека у животној средини особа са поремећајима комуникације је универзални дизајн (УД). УД представља скуп општих смерница и стандарда који могу да се примене у процесу развијања и одабира уређаја, како би се повећала њихова приступачност за особе са поремећајима комуникације (De Couvreur & Goossens, 2011). Концепт УД је развила група стручњака из различитих дисциплина у циљу креирања производа и окружења, који ће бити доступни корисницима са широким спектром способности и потреба (Lee & Templeton, 2008). Производ УД је такав да могу да га користе особе са или без сметњи у развоју, без потребе за додатним прилагођавањима. Брзи напредак технологије пружа

нове могућности, с обзиром на то да постаје ефикаснија, приступачнија, једноставнија за употребу и модификације (Dong, 2007). Када је АТ приступачна за све, она је и „универзална”. Истовремена примена УД и АТ је неопходна, како би се на ефикасан начин одговорило на специфичне потребе особа са поремећајима комуникације. Наиме, веома је важно да системи и уређаји буду универзално дизајнирани, како би особе са различитим спектром способности могле да их користе (Vanderheiden, 1998). С друге стране, прилагођени уређаји АТ имају важну улогу у повећању самосталности и активног социјалног учешћа особа са одређеном врстом и степеном тежине поремећаја комуникације.

Асистивна технологија за ученике са поремећајима вербалне комуникације

АТ представља технологију која побољшава или одржава функционалне способности деце са поремећајима вербалне комуникације (Adebisi et al., 2015; Rose et al., 2005). Уређаји АТ овој популацији деце не нуде само могућност да користе рачунар и друге сличне уређаје, већ да их употребљавају за учествовање у активностима, које им нису биле доступне (Soetan et al., 2020). Такође, област АТ није усмерена искључиво на обезбеђивање комерцијалног или модификованог производа или уређаја, већ подразумева и пружање помоћи у њиховом одабиру и коришћењу (Arouri et al., 2020). Уређаји АТ за ученике са поремећајима вербалне комуникације могу бити једноставни, високотехнолошки, модификовани или посебно дизајнирани. С обзиром на то да су корисници АТ углавном појединци, она мора пажљиво да се адаптира индивидуалним потребама, могућностима и способностима корисника. У том погледу, АТ је јединствена, прилагођена и персонализована (Rose et al., 2005). Примери АТ за ученике са поремећајима вербалне комуникације укључују комуникационе табле, огрлице и новчанике, уређаје са говорним аутпутотом, различите врсте амплификатора, софтвере за гласовни унос и читање са екрана, као и многе друге (Ali et al., 2020). Ови уређаји могу да се користе као средства за учење, за омогућавање већег степена учешћа ученика у школским активностима, као и за развијање академских вештина, попут читања, писања, усменог изражавања и сл. (Арсенић и сар., 2020).

АТ представља продукт информационо-комуникационе технологије, која је повезана са историјом употребе рачунара (Adebisi et al., 2015). АТ и информационо-комуникациона технологија представљају комплементарне концепте (Mavrou, 2011). Уређаји, који су део информационо-комуникационе технологије, укључују мобилне телефоне, таблете и рачунаре. Они су дизајнирани са циљем да међусобно повежу различите кориснике и

да тако омогуће комуникацију и социјалну интеракцију, упркос постојању физичке удаљености (Schlomann et al., 2020). На тај начин, помажу особи да прими, обради и пошаље информацију у различитим облицима (Mavrou, 2011). Примена информационо-комуникационе технологије представља још један приступ који има за циљ унапређивање самосталности и активног укључивања деце са поремећајима вербалне комуникације у различите активности. На тај начин се повећавају њихова постигнућа у многобројним областима.

Примена одговарајућих технолошких уређаја пружа ученицима са поремећајима вербалне комуникације могућност да самостално приступе, обраде, чувају и пренесу исте информације, као и њихови вршњаци типичног развоја (Soetan et al., 2020). Тако, нпр., уз помоћ уређаја са говорним аут-путом, дете може да поставља и да одговара на питања вршњака. АТ деци са поремећајима комуникације омогућава да развију говорно-језичке и комуникацијске вештине, као и да повећају самопоуздање, самопоштовање и активно учешће у различитим наставним и ваннаставним активностима (Floyd et al., 2008). На тај начин, они могу самостално да постигну успех у извршавању задатака (Viner et al., 2020).

Поред пружања подршке у комуникацији и свакодневном животу, уређаји АТ морају да буду и социјално прихватљиви, јер је то један од фактора који утиче на степен социјалног учешћа корисника (Plos et al., 2012). Деца и одрасле особе са поремећајима вербалне комуникације често не желе да користе АТ, због стигме која је повезана са њеном употребом. Међутим, уређаји АТ су посебно дизајнирани за особе са поремећајима комуникације и оптимизоване су за ту сметњу, што представља њихову предност (Vanderheiden, 1998). Поред тога, употреба уређаја АТ повећава развојни потенцијал деце и утиче на побољшање њихових физичких, сензорних и когнитивних способности (De Couvereur & Goossens, 2011; Desch & Gaebler-Spira, 2008).

Универзални дизајн

Концепт УД је настао 50-их година прошлог века, у области архитектуре и обухватао је уклањање препрека за особе са сметњама у развоју. То је, пре свега, подразумевало уклањање физичких баријера у окружењу (Case, 2008). УД је осмишљен као приступ проактивног укључивања, који је инклузивног карактера (Mcguire et al., 2006). Основна идеја је била да се узме у обзир што шири круг потенцијалних корисника, као и да производи буду намењени за „све”, како би се минимизовала или отклонила потреба за додатним модификацијама (Newell, 2003). Дакле, циљ је био да ниједна особа са сметњама у развоју не буде искључена из друштва, ускраћена за

одређене бенефиције или изложена дискриминацији због постојања сметње (Case, 2008). Убрзо је постало јасно да су многе адаптације животне средине, које су потребне за функционисање особа са сметњама у развоју, заправо, биле корисне за све. С обзиром на то, овај приступ је полако еволуирао од уклањања физичких баријера за особе са сметњама у развоју, ка њиховој инклузији у различита окружења (De Couvreur & Goossens, 2011).

УД се односи на процес дизајнирања уређаја, производа или целокупног окружења како би се, на тај начин, смањиле или елиминисале баријере за сваког потенцијалног корисника (Rose et al., 2005). Овај приступ укључује употребу различитих техника за развијање производа који ће бити флексибилни, прилагодљиви и приступачни за особе са широким спектром способности (Vanderheiden, 1998). Универзално дизајнирано окружење је оно коме, због његовог састава и изгледа, могу да приступе сви потенцијални корисници, без обзира на њихов узраст, способности или немогућности (Пераковић и сар., 2018). На тај начин се задовољавају потребе свих особа које желе да га користе и обезбеђује лакши приступ окружењу, производима и активностима (Story, 1998). С обзиром на то да су корисници заправо групе појединаца, или цела заједница, УД представља флексибилан приступ, који је променљив и ненаменски (Rose et al., 2005).

УД за учење проширује концепт УД на област образовања. Означава процес креирања наставних планова и програма општег образовања, који су конципирани и развијени са циљем да се свим ученицима, укључујући и оне са поремећајима вербалне комуникације, омогући постизање академског успеха (Hitchcock & Stahl, 2003). Поред тога, циљ је уклањање потребе за накнадним или специфичним адаптацијама за појединачне ученике. Овај концепт се користи за индивидуализацију наставе, чиме се пружа одговарајућа подршка, која је ученицима са поремећајима комуникације неопходна у образовном окружењу. УД за учење подразумева флексибилност наставног плана и програма, због начина на који су ученици укључени у овај процес, на који су информације представљане, као и због тога како ученици демонстрирају своје знање (Hitchcock & Stahl, 2003).

Предности УД се односе на већу доступност, поузданост и постојаност уређаја, смањену цену због масовне производње, као и уклањање стигме, с обзиром на то да се користе универзални уређаји (Story, 1998). УД се сматра инклузивним приступом, јер узима у обзир велики број потенцијалних корисника и њихове способности (Story, 1998). Поред тога, он је увек доступан, због чега може да представља ефикасније решење од употребе додатних уређаја и њихових модификација (Hitchcock & Stahl, 2003). Недостатак УД се односи на већу сложеност, коју флексибилност скоро увек подразумева, као и на смањене перформансе, због додатних функција (Vanderheiden, 1998). Оне се односе на величину, изглед, једноставност уређаја и брзину коришћења.

Такође, на овај начин не могу да се задовоље потребе корисника са различитим типом и степеном сметњи, нарочито уколико постоји њихов коморбидитет. Иако УД пружа могућност да се задовољи широк спектар потреба, његова употреба, без примене АТ, није ефикасна.

Сличности и разлике између асистивне технологије и универзалног дизајна

Постоје три приступа који се користе за превазилажење препрека у остваривању ефикасне комуникације и социјалне интеракције за ученике са поремећајима комуникације. Они укључују промену појединца (хируршке интервенције, примена медикаментозне и друге терапије), окружења или обезбеђивање одређених помоћних уређаја (Vanderheiden, 1997, према Vanderheiden, 1998). Примена АТ се односи на трећи приступ, односно на обезбеђивање средстава која побољшавају, компензују или обезбеђују бољу усклађеност између способности корисника и оних које захтева окружење. УД се односи на промену начина на који је окружење дизајнирано, како би особе са поремећајима комуникације могле да га користе. Неки аутори сматрају да су АТ и УД идентични, док их други сматрају супротним приступима. Роуз и сарадници (Rose et al., 2005) сматрају да ниједно мишљење није у потпуности тачно, јер су ова два приступа, иако различита, потпуно комплементарна. При томе, постоји реципроцитет у њиховом развоју, тако да напредак у једној области подстиче развој друге. Иако потичу из различитих историја и праваца развоја, сврха АТ и УД је иста. Она се односи на повећање независности, побољшање квалитета живота, као и на смањење физичких, али и социјалних баријера (De Couvreur & Goossens, 2011). Дакле, УД има сличне циљеве као и АТ, укључујући свеобухватни циљ повећања приступа и активног учешћа деце са поремећајима комуникације (Rose et al., 2005).

Међутим, ова два приступа се разликују у различитим доменима. Приступ АТ се фокусира на специфичне потребе корисника, при чему не узима у обзир оне које су универзалне природе. Из тог разлога, сматра се да углавном не може да обухвати целокупан спектар корисникових потреба (Dong, 2007). Управо због тога, може да дође до појаве стигматизације, као и изолатије самог корисника. УД представља приступ у коме се дизајнирање производа и/или окружења од самог почетка прилагођава корисницима са ширим спектром способности (Rose et al., 2005). Тако је, нпр., фокус УД у учењу, целокупно школско окружење, а не само један одређени појединац. На тај начин се креира окружење у коме је учење од самог почетка доступно широком кругу ученика. Дакле, УД тежи да одговори на потребе што већег броја потенцијалних корисника, док је примена АТ усмерена на специфичне потребе. УД је заснован на принципу „економије обима“, који укључује технике

масовне производње и традиционалне процесе дизајна и на тај начин хомогенизује способности корисника (De Couvreur & Goossens, 2011). АТ уређаји се углавном производе у мањем обиму, због прилагођених аспеката, што утиче на њихову приступачност. Иако се оба приступа ослањају на употребу технологије, технолошка средства која се примењују имају другачији значај и механизам деловања (Rose et al., 2005). У области АТ, технологија се користи на нивоу појединца, како би му помогла да превазиђе баријере у комуникацији и животном окружењу. У УД, као што је речено, технологија се користи за креирање производа, уређаја и окружења тако да, ни на који начин, не представљају баријеру за употребу.

Принципи универзалног дизајна у примени асистивне технологије

Радна група стручњака из различитих дисциплина је развила седам основних принципа УД (Story, 1998). Њихова сврха, као и смерница за лакшу и ефикаснију примену, била је да опишу концепт УД на свеобухватан начин. Аутори су сматрали да су принципи применљиви у различитим дисциплинама, укључујући и оне које се односе на организацију окружења, производа и уређаја за особе са поремећајима комуникације и другим сметњама у развоју (Story, 2001). Истраживачки и развојни центар Универзитета у Висконсину је 1995. године указао на потребу за применом ових принципа приликом дизајнирања, избора и примене уређаја АТ (Alnahdi, 2014).

Први принцип се односи на то да би уређаји требало да буду намењени и прилагођени за кориснике са различитим спектром способности. На тај начин, дизајн постаје привлачан за све кориснике, што може, такође, да утиче на смањење или уклањање опасности од њихове сегрегације или стигматизације (Story, 1998). Елиминација стигматизације се постиже на тај начин што обезбеђивање истог начина коришћења уклања потребу за индивидуалним прилагођавањем. Тиме се смањује могућност негативног етикетања корисника, које може да настане због наглашавања потребе за посебним прилагођавањем (Sanford, 2016). Овакав дизајн би требало да буде подједнако доступан свим корисницима. Циљ је да се идентична средства користе код свих корисника, а, уколико то није могуће, тежи се ка томе да се користе она која су веома слична.

Други принцип се односи на флексибилност употребе. Приликом дизајнирања уређаја би требало истовремено узети у обзир широк спектар индивидуалних преференција (Nahiduzzaman & Nahiduzzaman, 2019). Уређаји би требало да обезбеде различите начине за постизање циља (нпр. добијање информација путем визуелних, аудитивних или тактилних стимулуса). Прилагођавање је управо један од начина помоћу којих уређаји постају универзално употребљиви (Story, 2001). Уређаји АТ би требало да

своје функције и перформансе прилагоде могућностима корисника, тако да могу да их прецизно и тачно користе (Sanford, 2016). Са карактеристикама овог принципа, повезане су и оне које се односе на трећи принцип, односно, на то да би начин употребе уређаја требало да буде једноставан и јасан, без обзира на ниво искуства, знања, развоја језичких вештина, пажње или других когнитивних способности (Story, 2001). Приликом одабира или модификације уређаја тежи се ка томе да се уклони непотребна сложеност, да се обезбеде ефикасни подстицаји за коришћење, као и повратне информације током и након завршене активности (Sanford, 2016; Story, 1998). Ове карактеристике чине део четвртог принципа. Поред тога, води се рачуна о томе како су представљени и организовани симболи које корисник употребљава. Уређаји АТ за ученике са поремећајима комуникације обично укључују дисплеје са иконичким симболима или адаптиране тастатуре са алфанумеричким симболима (Арсенић и сар., 2017). У циљу обезбеђивања потребних информација, користе се визуелни, аудитивни и тактилни начини репрезентације симбола, пружају се потребне инструкције и тежи се ка томе да се обезбеди компатибилност са различитим техникама комуникације које корисник употребљава (Story, 1998). Тако нпр., уређаји који омогућавају претварање текста у говор истовремено обезбеђују визуелне и аудитивне информације о садржају који се налази на екрану рачунара.

Пети принцип се односи на толеранцију прављења грешака, што значи да би дизајн уређаја требало да минимизира потенцијалне опасности или последице случајних и ненамерних активности корисника (Nahiduzzaman & Nahiduzzaman, 2019). Спречавање грешака се односи на обезбеђивање личне безбедности, као и на уклањање опасности које могу да доведу до губитка података, времена, самог уређаја, или до појаве фрустрације (Sanford, 2016). Циљ је да се корисницима „отежа” да направе грешку, али, уколико је ипак начине, она не би требало да доведе до повреде особе или уређаја (Story, 2001). Ово се постиже тако што су елементи који се најчешће користе најприступачнији, док се они који су мање у употреби и/или су потенцијално опасни изостављају. Уколико то није могуће, такви елементи се штите на посебан начин. Поред тога, упозорења о потенцијалним опасностима и грешкама морају да буду јасно наведена (Sanford, 2016).

Шести принцип се односи на уклањање различитих видова умора приликом употребе уређаја (Nahiduzzaman & Nahiduzzaman, 2019). Елиминација физичког замора се најчешће повезује са УД. Међутим, мали физички напор превазилази једноставност употребе и укључује ефикасност, удобност и минимизирање когнитивног и физичког умора (Sanford, 2016). Поред тога, треба да се води рачуна и о положају тела који је неопходан за употребу уређаја. Он би требало да буде природан, како би се елиминисали сувишни напори. Тако, нпр. употреба софтвера за препознавање гласа уклања потребу за уносом текста уз помоћ тастатуре, што може да представља велики

физички или когнитивни напор за одређене кориснике (Story, 2001). Седми принцип се односи на величину и конфигурацију простора, као и на хардвере, софтвере и друге компоненте уређаја. Како би уређаји могли ефикасно да се користе, неопходно је да се обезбеди одговарајућа величина и простор за приступ, манипулацију и употребу (Story, 2001). Уређење простора би требало да буде такво да су кључне информације јасно видљиве и лако доступне корисницима (Sanford, 2016).

Као што је речено, примена ових принципа може да помогне приликом одабира одговарајућег и ефикасног уређаја АТ. Поред тога, они могу да се користе током процеса дизајнирања нових, евалуације постојећих уређаја, као и за обучавање стручњака о томе шта обухвата УД и како може да се имплементира у наведене процесе (Story, 1998). Употребом АТ, која укључује принципе УД, могу да се постигну значајно бољи исходи, јер се истовремено побољшавају способности, повећава задовољство корисника и промовише друштвено одговорно понашање према њима (Elsaesser & Bauer, 2012). Принципе УД би требало применити већ у раној фази процеса процене, током одређивања потенцијалних технолошких решења за корисника (Case, 2008). Уређаји АТ, који су дизајнирани на основу принципа УД, су прилагођени корисницима, али су, такође, и привлачни за употребу, смањују могућност стигматизације, као и стопу напуштања уређаја (Parette & Scherer, 2004). Интегрисана употреба ових приступа није само практична и економична, већ одражава чињеницу да су поремећаји комуникације, као и друге сметње у развоју, дефинисане интеракцијом између средине и појединца (Rose et al., 2005).

Закључак

У пракси, УД и АТ се често користе заједно, како би се остварили оптимални резултати (Hitchcock & Stahl, 2003). Како би се постигао жељени циљ, од суштинског значаја је анализа индивидуалних потреба, али и животне средине. Уколико је фокус само на АТ, корисници могу да се суоче са окружењем које је лоше дизајнирано, неприлагођено и са великим бројем препрека које могу да утичу на употребу АТ. С друге стране, уколико је фокус само на УД, окружење ће бити флексибилно, али, уређаји неће поседовати потребне перформансе или адаптације.

АТ чини УД ефикаснијим, и обрнуто. Из тог разлога, сматра се да је најбоље решење интеграција ова два приступа. На тај начин, АТ би требало да се прилагоди, имајући у виду могућности УД, као и да се УД окружења обезбеди уз постојање свести о потреби за применом АТ. Употреба уређаја АТ је неопходна, јер није могуће да се дизајнира окружење или производ који подједнако лако сви могу да користе. С друге стране, примена принципа УД може да помогне у задовољавању оних потреба које често нису препознате током имплементације АТ.

Литература:

- Adebisi, R. O., Liman, N. A., & Longpoe, P. K. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14–20.
- Ali, M. A., Alam, K., & Taylor, B. (2020). The mediating effect of information and communication technology usages on the nexus between assistive technology and quality of life among people with communication disability. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(5), 338–345.
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18–23.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations.
- Arouri, Y. M., Attiyah, A. A., Dababneh, K., & Hamaidi, D. A. (2020). Kindergarten Teachers' Views of Assistive Technology Use in the Education of Children with Disabilities in Qatar. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 290–300.
- Arsenić, I., Jovanović Simić, N., Petrović Lazić, M., Šehović, I., Drljan B. (2017). Efekti primene augmentativne i alternativne komunikacije na kvalitet komunikacije osoba sa dizartrijom: prednosti i nedostaci. U: A. Jugović, B. Popović Čitić, S. Ilić (ur.), *Zbornik radova Nacionalnog naučnog skupa „Prevenција razvojnih smetnji i problema u ponašanju“* (str. 101–110). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Arsenić, I., Jovanović Simić, N., Daničić, Z., Drljan, B., i Ječmenica, N. (2020). Upotreba augmentativne i alternativne komunikacije u inkluzivnom obrazovanju. U: M. Anđelković, i I. Sretenović (Ur.), *Evaluacija efekata inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji* (str. 29–38). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Case, B. J. (2008). *Universal design*. Pearson Education.
- Desch, L. W., & Gaebler-Spira, D. (2008). Prescribing assistive-technology systems: Focus on children with impaired communication. *Pediatrics*, 121(6), 1271–1280.
- De Couvreur, L., & Goossens, R. (2011). Design for (every) one: co-creation as a bridge between universal design and rehabilitation engineering. *CoDesign*, 7(2), 107–121.
- Dong, H. (2007). Shifting paradigms in universal design. In: C. Stephanidis (Ed.), *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 66–74). Springer.

- Elsaesser, L. J., & Bauer, S. (2012). Integrating medical, assistive, and universal design products and technologies: Assistive Technology Service Method (ATSM). *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 7(4), 282–286.
- Floyd, K. K., Smith Canter, L. L., Jeffs, T., & Judge, S. A. (2008). Assistive technology and emergent literacy for preschoolers: A literature review. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 5(1), 92–102.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45–52.
- Jovanović Simić, N. (2007). *Augmentativna i alternativna komunikacija: strategije i principi*. Društvo defektologa Srbije.
- Lee, H., & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory into practice*, 47(3), 212–219.
- Mavrou, K. (2011). Assistive technology as an emerging policy and practice: Processes, challenges and future directions. *Technology and Disability*, 23(1), 41–52.
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166–175.
- Merbler, J. B., Hadadian, A., & Ulman, J. (1999). Using assistive technology in the inclusive classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 113–117.
- Nahiduzzaman, M., & Nahiduzzaman, M. (2019). Implementation of Universal Design in Hohai University, Changzhou Campus. *North American Academic Research*, 2(3), 102–115.
- Newell, A. (2003). Inclusive design or assistive technology. In J. Clackson, R. Coleman, S. Keates, C. Lebbon (Eds.), *Inclusive design* (pp. 172–181). Springer.
- O’Brolcháin, F., & Gordijn, B. (2018). Risks of stigmatisation resulting from assistive technologies for persons with autism spectrum disorder. *Technologies*, 6(1), 27.
- Parette, P., & Scherer, M. (2004). Assistive technology use and stigma. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 217–226.
- Peraković, D., Periša, M., & Cvitić, I. (2018). Analysis of the possible application of assistive technology in the concept of industry 4.0. *Proceedings the Thirty-Sixth Symposium on Novel Technologies in Postal and Telecommunication Traffic-PosTel*, 175–184.

- Plos, O., Buisine, S., Aoussat, A., Mantelet, F., & Dumas, C. (2012). A Universalist strategy for the design of Assistive Technology. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 42(6), 533–541.
- Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *Handbook of special education technology research and practice*, 507–518.
- Sanford, J. A. (2016). Universal design as a human factors approach to return to work interventions for people with a variety of diagnoses. In: I. Schultz & R. Gatchel (Eds.), *Handbook of return to work* (pp. 403–419). Springer.
- Schlomann, A., Seifert, A., Zank, S., & Rietz, C. (2020). Assistive technology and mobile ICT usage among oldest-old cohorts: comparison of the oldest-old in private homes and in long-term care facilities. *Research on Aging*, 42(5–6), 163–173.
- Soetan, A. K., Onojah, A. O., Alaka, T. B., & Aderogba, A. J. (2020). Hearing impaired students' self-efficacy on the utilization of assistive technology in federal college of education (special) Oyo. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 11(1), 4658–4666.
- Story, M. F. (1998). Maximizing usability: the principles of universal design. *Assistive technology*, 10(1), 4–12.
- Story, M. F. (2001). Principles of universal design. In: W. F. E. Preiser & K. H. Smith (Eds.), *Universal design handbook* (pp. 4.3–4.12). McGraw-Hil.
- Vanderheiden, G. C. (1998). Universal design and assistive technology in communication and information technologies: alternatives or complements?. *Assistive Technology*, 10(1), 29–36.
- Viner, M., Singh, A., & Shaughnessy, M. F. (2020). Assistive technology to help students with disabilities. In: A. Singh, M. Viner, & C. J. Yeh (Eds.), *Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals*, (pp. 240–267). IGI Global.

Nadica Jovanović Simić

*University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation,
Speech and Language Pathology Department, Belgrade, Serbia*

Ivana Arsenić

*University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation,
Speech and Language Pathology Department, Belgrade, Serbia*

Zorica Daničić

*University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation,
Speech and Language Pathology Department, Belgrade, Serbia*

PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGN IN THE APPLICATION OF ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR STUDENTS WITH COMMUNICATION DISORDERS

Abstract

Communication disorders are a heterogeneous group of disorders that affect the development of social skills and the effectiveness of social interaction, which can have a negative impact on quality of life. The use of assistive, as well as information-communication technology, is important in this population, given that they have the potential to minimize or compensate for functional limitations. The application of universal design has similar goals, including increasing active participation, through the removal of various social barriers.

The aim of this paper was to analyze and review the similarities and differences between the concepts of universal design and assistive technology, as well as the possibility of applying the basic principles of universal design in the field of assistive technology. Papers in which the theoretical bases are described are analyzed, as well as the ways to modify and apply the principles of universal design in the use of assistive technology for students with communication disorders.

The results of the research show that it is necessary to apply seven basic principles of universal design in designing, applying and evaluating assistive technology devices. The use of these principles enables the development of devices that will be intended for users with a wide range of capabilities. In this way, a comprehensive goal is achieved, which refers to increasing the active participation and opportunities of users. Both approaches have certain advantages and disadvantages, so their joint implementation is necessary in order to meet the specific needs of students with communication disorders.

Key words: *assistive technology, communication disorders, universal design.*

VI

УМЕТНОСТИ У САВРЕМЕНОМ
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

ARTS IN THE MODERN EDUCATIONAL
CONTEXT

Милена Д. Војиновић¹*Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија*

САГЛЕДАВАЊЕ МЕСТА И УЛОГЕ УЧЕЊА ПУТЕМ ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ У ИНТЕГРИСАНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ КУРИКУЛУМУ

Апстракт: Циљ овог рада је да се сагледа место и улога учења путем визуелних уметности у интегрисаном предшколском курикулуму. Пошли смо од тога да су визуелне уметности не само средство изражавања, већ и средство учења путем којег се конструише знање. Учење путем визуелних уметности омогућава повезивање интелектуалних и емоционалних процеса, подстиче истраживање и стварање кроз игру и односе са окружењем и материјалима, доводи до преиспитивања, бољег разумевања себе, других и света који нас окружује. Стога, учење путем визуелних уметности омогућава холистички развој деце и унапређује њихову добробит. Са друге стране, учење је у интегрисаном курикулуму приказано као процес коконструкције значења, која се граде кроз односе са одраслима, вршњацима и окружењем. Доминира учење кроз пројекте, игру и истраживање, где се из различитих перспектива посматрају проблеми и питања која су учесници заједно поставили. Уколико учење путем визуелних уметности посматрамо пре свега као начин на који деца граде сазнања и искуства, увиђамо да је оно присутно кроз многе сегменте у интегрисаном курикулуму. У контексту интегрисаног учења, које је заступљено у *Основама предшколској васпитања и образовања „Године узлећа“ (2018)*, приказаћемо како учење путем визуелних уметности подржава предвиђен начин учења и подстицања добробити детета.

Кључне речи: *ликовно васпитање, основе предшколској програма, развој деце, сазнајна улога уметности.*

¹ milena.vojinovic@uf.bg.ac.rs

Увод

Деца цртају маму фломастерима. Праве пластелин од брашна, соли, воде и уља. Развлаче га до границе пуцања. Од жуте и црвене температуре стварају нову нијансу. Да ли ове активности омогућавају деци истраживање и игру? Да ли деца решавају различите проблеме кроз манипулацију материјалима? Могу ли помоћу визуелних уметности упознавати боље себе и свет око себе, или су ово активности у којима се деца само забављају и опуштају изоловано од процеса учења? Одговоре на ова питања ћемо дати кроз представљање улоге учења путем визуелних уметности у интегрисаном предшколском курикулуму. Прво ћемо објаснити на који начин деца уче (стичу знања и вештине) путем визуелних уметности, а након тога ћемо представити како је учење дефинисано у интегрисаном предшколском курикулуму. Курикулум који је од 2018. актуелан у Републици Србији назива се *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце – Године узлета* (у даљем тексту *Основе програма*), те ћемо помоћу тог документа представити место и улогу коју учење путем визуелних уметности у њему заузима.

Учење путем визуелних уметности у раном периоду одрастања деце

Учење почиње много пре него што дете почне да користи вербални језик, почиње од рођења, путем чула и покрета тела, кроз игру и интеракцију са окружењем (Fredriksen, 2011). Дете од када се роди истражује свет аудитивним, кинестетичким, говорним и визуелним способностима. Уколико занемаримо и не подстичемо чулно сазнавање у васпитању и образовању деце у најранијем периоду, нарушавамо важне капацитете за учење (Hadži-Jovančić, 2010). Деца у најранијем периоду (од рођења до шесте године) имају највећу способност учења, када је потребно поставити „добре темеље“ за рани развој и учење. Учење представља процес „ко-конструкције и вођене партиципације“, а дете се посматра као холистичко биће (Vaucal, 2012: 13). Процеси учења путем визуелних уметности² (у даљем тексту уметности) се све више препознају као области сазнања које су од виталног значаја за холистички развој деце.

2 Визуелне уметности представљају шири оквир од ликовних уметности и у контексту образовања у предшколским установама и школама подразумева „традиционалне медије ликовних и примењених уметности (цртање, сликање, вајање, графику, керамику, костимографију...), савремене медије (телевизију, филм, све облике дизајна и дигиталне уметности...), архитектуру, фолклорну уметност, уметничке занате (ткање, грнчарију, накит, радове у дрвету, папиру и другим материјалима)“ (Хаџи Јованчић, 2012: 119).

Когнитивни карактер уметности

Како бисмо разумели начин на који деца стичу сазнања кроз уметничке активности, важно је да истакнемо значај сазнајне (когнитивне) улоге уметности. Уметност се у образовању често везује искључиво за афективни развој, јер укључује емоције и осећања, али осим тога, она подстиче и когнитивни развој деце. Ослањајући се на теорије Конрада Фидлера (Fidler, 1965), Рудолфа Арнхајма (Arnhaјm, 1985) и других који су у својим радовима истицали сазнајну улогу уметности, представићемо њен значај за развој деце у најранијем периоду одрастања. Сазнајну улогу уметности је међу првима истицао Конрад Фидлер (Fidler, 1965), који је тежио томе да уметничку делатност прикаже као процес који је пре свега заснован на сазнајним законитостима који укључују ментални процес, а не само на осећањима и уживању, како је до тада била схваћена. Међутим, Фидлер сматра да је сврха и уметности иста као и код науке (да доведе до сазнања), али да користи другачија средства изражавања – ликовне материјале. У контексту образовања, истицао је да уколико одрасли намећу деци имитативно (или реалистично) изражавање, долази до блокирања аутентичног дечјег израза и холистичког начина поимања света (Фидлер, 1965). Те је зато посебно важно неговати слободан дечји израз који омогућава истраживање. Уметности омогућавају развијање индивидуалности и подстичу имагинативне способности, које су посебно значајне и у научним открићима. Научници, као и уметници, преиспитују своје доживљаје света користећи своје знање, вештине и технике (Pavlović, Sarvanović, 2021).

Деца путем визуелног изражавања визуелно решавају проблеме, тј. мисле помоћу чула. Значај чула у процесима сазнања и мишљења први је истицао Рудолф Арнхајм (Arnhaјm, 1985). Он је у својој књизи *Визуелно мишљење: јединство слике и појма* (1985) представио идеју да деца док нпр. цртају – визуелно решавају проблеме, јер тај процес укључује опажање и мишљење. Оно што деца сазнају кроз визуелно изражавање се не разликује од оног што сазнају кроз неке друге области сазнања, те се онда поставља питање – зашто је уметност маргинализована у образовању (Pavlović, Sarvanović, 2021)? Арнхајм је представио уметност као универзално средство помоћу које деца стичу знања и вештине (Arnhaјm, 1985). Док се визуелно изражавају, деца, пре свега, посматрају окружење, а само посматрање укључује различите менталне процесе. То није само пука репродукција, већ увиђање структура, функција и детаља. Након тога, путем одређеног медија деца представљају запажено. У том процесу долази и до размишљања унутар самог медија и разумевања могућности које оно пружа. На тај начин можемо да разумемо специфичности уметности у процесу јачања когнитивних капацитета деце (Parsons, 1998 према Хаџи Јованчић, 2021).

У делу *Студијско размишљање: Праве предности образовања путем визуелних уметности* (*Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*) (2007), Лоис Хетланд (Hetland et. al., 2007) је са сарадницима направио квалитативну, етнографску метаанализу врста когнитивних вештина бирајући визуелне уметности као своју полазну тачку. Идентификовано је осам „студијских навика ума“ које се усвајају кроз учење путем визуелне уметности. Деца: (1) посматрају – увиђају детаље и специфичности; (2) замишљају – стварају менталне слике; (3) изражавају се – проналазећи свој лични израз; (4) промишљају – метакогнитивно размишљају о својим одлукама, доносе критичке и евалуативне судове и оправдавају их; (5) ангажована су и истрајна – раде и кроз фрустрацију; (6) истражују и експериментишу – ризикују и уче кроз грешке; (7) развијају вештине ликовне технике; и (8) разумеју свет уметности. Поменути рад је први који објективно демонстрира врсте вештина мишљења и стилова рада који се уче кроз визуелне уметности (Hetland et. al., 2007 према Tyler&Likova, 2012). Посматрање, као први корак ка стварању сазнања, посебно се негује кроз визуелне уметности. Посматрање као активност довољна за себе, може бити активатор учења када се постави на смислен и подстицајан начин за дете (Barnes, 2002; Arnhaјm, 1985).

Уметност и игра

Учење је у најранијем периоду развоја деце у складу са дечјом природом и дечјим искуством. Деца уче свакодневно, и често несвесно док посматрају, слушају, питају, али највише кроз самосталну акцију – игру. За дете је игра најважнији „посао“. Она подстиче код деце: физички, ментални, социјални и емоционални развој (Pešikan, Antić, 2012). У игри је дете ангажовано као целовито биће где интегрише све аспекте развоја кроз истраживање сопствених могућности, могућности предмета и материјала. У том процесу дете реконструише претходна искуства и сазнања, градећи нова, што јесте главна функција истраживања у игри (Крнјаја, 2012б). Деца док осмишљавају своју игру, свој фантазијски свет, истражују и законе који владају стварним светом. На пример док оловком цртају линије и приказују разна расположења, животиње, породицу..., цртеж за дете тада није уметност – већ игра, помоћу које истражује свет (Виготски, 1975). Уметничка искуствена игра има виталну улогу у развоју детета, а уметничко размишљање обезбеђује посебан начин гледања на стварност, па самим тим, слично како и када се деца играју, учење путем уметности треба да буде смислено, уграђено у њихова властита искуства (Vecchi, 2010; Barton, 2015). У игри је, као и у уметности, процес посебно важан. Деци је у игри сама игра најважнија (процес који траје),

не њен продукт. Деца док на пример граде каменчићима, када направе облик, сруше га, и даље стварају неки нови облик. Тако треба посматрати и процес уметничких активности. Уколико им приступамо само када је потребно да створимо рад за пано или да направимо украсне предмете, онемогућавамо деци добробит коју им игралик, истраживачки процес са материјалима пружа.

Као и у слободној игри, деци је потребно пружити слободу да истражују и експериментишу у оквиру уметности, било да се ради о плесу, музици, драми или визуелним уметностима. Будући да су деца у различитим развојним фазама, уметност пружа свакој фази могућност даљег њиховог холистичког развоја, подстичући њихову индивидуалност. Учешће у уметничким активностима представља кључну улогу у начину на који дете схвата своју околину, њихов свет, и на крају, њих саме (Tyler&Likova, 2012). Сваки појединац има посебну комбинацију личног искуства и могућности, те самим тим и јединствен начин конструисања значења. Уметност нас учи у том процесу да нема једног истог решења за све, већ је најважнији лични допринос и јединственост (Eisner, 2002). У игри је све могуће и у тој слободи стварања деца граде самопоуздање да реагују на другачији начин (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2017). „Флексибилност, коју развијамо у игри и на основу које се играмо, подстиче развијање многоструких неуронских мрежа као регулатора дивергентног, стваралачког односа према себи и култури у којој живимо. Истовремено, флексибилност у игри нас уводи у свет промењених односа и комуникације кроз које се тестирају, поново испробавају на нов начин и преиспитују друштвено прихваћени обрасци понашања“ (Krnjaja, 2012a: 4).

Визуелно (симболичко) изражавање

У игри деца развијају комуникацијске вештине у интеракцији са другима. Деца развијају способности да заједно делају, кроз размену идеја, питања, инструкција и захтева. Игра је увек добровољна активност, а улога одраслих јесте да подстичу и подржавају учење кроз игру, никако да ометају и прекидају. У симболичкој игри дете све поступке и предмете представља симболима. Једна од форми симболичког изражавања јесте и цртање (Krnjaja, 2012b). Круг у дечјим цртежима може представљати маму, ауто или цвет, или нешто друго што је дете замислило. Тај први круг који настаје након жврљања и истраживања могућности оловке на папиру представља прави мали изум за дете. За одрасле, кругови на папиру не значе ништа, али за дете, сваки круг има своју намену и функцију. Док не дође до диференцијације, круг не представља округлост, већ све што дете замисли (Arnhaјm, 1971).

Од праисторије, визуелна уметност је била облик комуникације дубоко утиснут у људску природу. Још тада је представљала језик, односно средство изражавања. Визуелне уметности представљају дечје прво средство изражавања и представљају претечу описмењавања. Уметност и игра се сматрају дечјим „првим језицима“ и стога је потребно да буду у центру курикулума. Кроз уметност и игру, деца представљају мисао и акцију, што подупире њихово касније разумевање „других језика“ – читања и писања. У дечјим акцијама док: стварају слике, решавају проблеме, осмишљавају, разговарају, ангажовани да сарађују и изражавају своју унутрашњу мисао и осећање, видимо начин дечјег конструисања знања кроз уметност и игру. У уметности и игри, употреба њихових симбола је увек емоционална и смислена (McArdle&Wright, 2014). Уметност, када је посматрамо као језик, омогућава деци да искажу своје идеје и осећања. Тада, они своје личне визуелне концепте трансформишу у јавне и на тај начин комуницирају са другима (Eisner, 2002). На нама је одговорност како ћемо те поруке схватити и прихватити. Враћајући децу да доцртају и доврше своје радове који морају реалистично да представљају окружење неће децу охрабрити да се слободно, лично, визуелно изражавају, већ ћемо на тај начин затворити комуникацију.

Материјал као активатор учења

Ликовни материјал има могућност да изазове размишљање и да захтева од деце просуђивање (Barnes, 2002). Како би деца разумела одређене апстрактне појмове и феномене у природи, потребно је да им омогућимо да манипулишу одређеним предметима или материјалима, који подражавају те феномене. Уметност, која подразумева манипулацију различитим материјалима, тада омогућава деци да разумеју на који начин одређени феномени функционишу. Сваки материјал има посебне карактеристике, ограничења и могућности. Уколико желимо да га деца користе на адекватан начин, потребно је да науче да мисле у њему (Eisner, 2004). Када их разумемо и функционално користимо, постају средство путем којег деца изражавају усвојена сазнања, али и помоћу којег уче (Вечански, 2014).

„Материјали који највише подржавају дечју симболичку, стваралачку игру су неструктурирани материјали, као што су картони, папири, фолије, тканине, као и полуструктурирани материјали, јер немају унапред одређену функцију, а имају широки распон различитих текстура, боја, облика и величина. Играчке од природних материјала, неструктурирани природни материјали (лишће, вода, песак, земља) дају богат извор сензорних информација“ (Krnjaja, 2012b: 126).

Деца кроз истраживање неструктурираних материјала, нпр. различитих природних материјала (гранчице, лишће, каменчиће) који немају један начин употребе, истражују прво могућности самих материјала, користе их као предлошке/подстицаје за посматрање, али и као алтернативне ликовне материјале (Војиновић, 2022). Те је зато сам процес коришћења материјала непредвидљив, пружа много различитих решења и нуди деци могућност за слободан ликовни израз.

Учење путем уметности прати и одговара на питања савремене праксе, која се разуме као „преговарање значења“ (engl. negotiation meaning). Такве праксе омогућавају стално преиспитивање односа, развијање значења, провоцирање нашег разумевања вештина и техника, проблематизују односе између посматрача и објекта, подстичу да размишљамо о себи, да преиспитујемо начине како градимемо односе са другима, што све утиче на формирање сопственог идентитета. На тај начин се ствара нови педагошки поредак унутар педагошког простора јер се више не ради о репродуковању стварности, већ у подстицању индивидуалности код деце (Atkinson, 2007). Деца манипулацијом материјалима пре свега уче да уче, јер закључују о томе шта све један материјал може и на које начине их могу користити. Деца истражују целим телом, где решења до којих дођу сопственим напором постају дугорочнија сазнања. Тај процес им нуди и могућност освешћивања процеса учења (Fredriksen, 2016). Када детету пружимо могућност да доживи изненађење да материјал некада не функционише на очекиван начин, омогућавамо деци да повежу претходно и садашње искуство. Тада је улога васпитача да мотивише дете на креативно решавање проблема и омогући му оригинални ликовни израз. Када материјал који користи нема један, унапред познат, начин употребе, пружамо детету шансу да га истражи на различите начине чиме подстичемо креативно мишљење (Fredriksen, 2012).

Схватање учења у интегрисаном предшколском курикулуму

Холистички приступ образовању учење представља као начин коконструкције знања, што укључује продубљивање знања о свету који нас окружује, удаљавајући се од учења као репродукције изолованих чињеница. Овакав начин учења и има за циљ да деца разумеју шта уче и због чега уче, да схвате унутрашње структуре проблема којим се баве, а да знања које стичу буду повезана са њиховим искуством. Интегрисани курикулум представља „начин размишљања“ о томе чему служе вртићи/школе и на који начин знање које деца у њима стекну, могу да користе у животу (Bean, 1995: 616). Карактеристике интегрисаног курикулума су: повезивање различитих

области сазнања, учење се одвија кроз пројекте, постоји више релевантних извора учења, процес учења је динамичан и непредвидив, флексибилан је број учесника у учењу и флексибилно је време колико ће учење о одређеном проблему трајати. Учење је континуирано интегрисање знања и искуства, како бисмо продубили и проширили наше разумевање себе и других. Фокусирано је на живот сада, а не на припремање за каснији живот и каснији степен школовања (Krnjaja, 2014b; Bean, 1995). Учење као коконструкција је заједничко учешће деце и одраслих кроз пројекте који укључују: постављање покретачког питања (проблема истраживања); заједничко истраживање, где деца воде, а васпитачи су подршка; заједничку израду плана пројекта који је реалан, повезан са дечјим искуством; заједничко креирање окружења (простора и материјала); заједничко презентовање резултата; заједничко стварање нових модела разумевања света (Thomas, 2000 према Krnjaja, 2014). Циљ учења у интегрисаном курикулуму представља трагање за сопственим и друштвеним смислом, те је и логично да извори сазнања полазе од проблема, питања и брига које сам живот поставља. Та питања могу бити везана за индивидуалне проблеме, или шире проблеме у друштву (Bean, 1995).

У интегрисаном курикулуму се често стиче утисак да се области сазнања губе и занемарују, али напротив, оне су важне јер омогућавају стицање знања о различитим областима која представљају темељ за даље учење. Вештине стечене кроз једну област сазнања нуде сочиво кроз које посматрамо окружење и проблем истраживања. Та сазнања представљају скуп техника и процеса помоћу којих тумачимо појаве (Bean, 1995). Ликовне активности у интегрисаном процесу учења нуде деци прилику да схвате оно о чему су истраживали, док су стварали репрезентације нових схватања, кроз активну манипулацију ликовним материјалом. Учила су и о карактеристикама материјала, где су промишљали шта би се са њима могло урадити. Кроз овакав начин учења, уметничке активности нису изоловане од осталих области сазнања, већ су кроз интегрисан приступ учењу пружале подршку за развој вештина и учења о свету у којем деца живе (Dever, Jared, 1996).

Учење у Основама предшколског програма „Године узлета“

Основе програма истичу предшколски период као најважнији период за учење и развој. Општи циљеви програма јесу подршка добробити детета и постављање основа за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење. Добробит је описана као „вишеструки конструкт којим се обједињује разумевање холистичке природе развоја, целовитости процеса неге, васпитања и образовања и интегрисаног учења детета предшколског узраста“

(Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони, стр. 11). Добробит за дете у реалном програму представљена је претпоставкама да дете треба да се *осећа* „[...] добро и витално; остварено, задовољно и срећно“, да *буде* „[...] укључен/а у разноврсне, креативне, сврсисходне активности; саслушан/а и уважен/а; окружен/а довољно познатим и истовремено новим изазовима“, да *може* „[...] да упознаје свет око себе, проширује своја искуства и знања о својим и другим културама, различитим физичким и природним појавама и различитим продуктима људске културе; да посматра, пита се, размењује, истражује, машта; да истражује целим телом и свим чулима и има различите естетске доживљаје; да се изражава на различите начине кроз различите симболичке системе и користи различите операције примерене тим системима; да се изражава креативно и маштовито кроз различите форме, медије и материјале; да испољава своја интересовања, бира и преузима иницијативу“ и да *уме* „[...] да прави добар избор, доноси одлуке и преузима одговорност, (...) да учи и воли учење; да прихвата промене, да буде отворено и флексибилно“ (Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони, 12–13).

У односу на *Ојшће основе ђредшколској ђројрама* (Просветни гласник, 14/2006), из 2006. године, где су вреднована постигнућа детета којима треба тежити (описани кроз дечје понашање, ставове, особине и познавање одређених чињеница), акценат је стављен на индивидуални развој детета. *Основе ђројрама* стављају учење у шири контекст, и значај односа детета и окружења (одрасли, вршњаци, простор, материјали), где дете остварује добробит кроз персоналну, социјалну и делатну димензију. На овај начин се придаје значај и садашњем тренутку и будућности детета, уз утицај реалног контекста у којем се процес учења дешава, што представља значајан напредак у односу на претходну програмску концепцију (Буђевац, Цветановић, 2019). У контексту уметности, у структури програмских основа у претходном програму из 2006. године, ликовне активности су сврстане под циљ који се односи на развој комуникације и стваралаштва, док се у когнитивни развој убрајају откривачке, логичке, практичне активности, које укључују свет науке, информационе системе, математичка сазнања и сл. (Просветни гласник, 14/2006: 110). *Ликовне активности* (по моделу Б) или *ликовни израз дејтејта* (по моделу А), описани су кроз циљеве и садржаје који укључују ликовне области, где уметност изолују од животних, интегрисаних ситуација учења, и придају највећи значај декоративној улози уметности, што је нарочито изражено у моделу Б („Декоративно коришћење линије. (...) Бојење мањих и већих површина везано за одређене теме. (...) Украшавање амбијента предшколске установе.”) (Просветни гласник, 14/2006: 176–178).

Према документу *Основе йроїрама* (2018), дете учи кроз сопствено учешће и чињење у интеракцији са вршњацима и одраслима које је названо *делање дејтејша*. Делање у вртићу обухвата: игру, активно учешће у живот-но-практичним ситуацијама и ситуације планираног учења. Дете кроз делање:

- гради идентитет и односе: договара се са другима и преговара, превазилази стереотипе, прави изборе, преузима одговорност;
- истражује и (ре)конструира значење: употребљава предмете на стваралачки начин испитујући њихове могућности и начине употребе; развија стратегије решавања проблема; гради аутентичан естетски доживљај; развија различите „језике“ и начине изражавања (говор, покрет, звук, графички симболи, визуелни уметнички израз, драмско изражавање, инсталације);
- развија симболичко изражавање: испитује могућности и коришћење различитих уметничких материјала и преиспитује процесе стварања; користи симболе за различито изражавање и комуникацију у свакодневним активностима кроз цртање, креативни покрет, говор, прерушавање;
- ужива и радује се: бави се оним што је за њега смислено и део његовог искуства; укљученост се остварује и дете гради самопоуздање;

Посебна пажња се посвећује и развоју метакогнитивних вештина, тј. учењу учења, које се сматрају важним за целокупан развој деце. Учење учења се односи на освешћивање процеса властитог учења. Подстичу се перцептивне, метакогнитивне способности где је дете у стању да промишља, планира, преиспитује и саморегулише процес учења.

Место и улога учења путем визуелних уметности у интегрисаном курикулуму

У претходном делу текста је представљено на који начин се у интегрисаном курикулуму посматра учење. Иако се у самом документу експлицитно не наводи термин – *учење иуштем умейностии*, нити се говори о значају учења путем уметности, оно је прожето кроз различите сегменте учења. У Табели 1. приказано је где су „места преклапања“ и како учење путем уметности има своје место у интегрисаном курикулуму. Начин на који је схваћено учење, подржава и схватање уметности као значајног активатора учења и подстицања добробити деце.

Табела 1. Заједничке карактеристике учења у интегрисаном курикулуму³ и учења путем визуелних уметности.

Учење у интегрисаном курикулуму	Учење путем визуелних уметности
Учење као коконструкција значења;	Знања и вештине се граде кроз активно учествовање деце кроз интеракцију са окружењем, материјалима, одраслима и вршњацима;
Учење кроз игру;	Сродност уметности и игре;
Учење као истраживање;	Истраживачки и експериментални процеси имају значај већи од произвођења „лепих“ предмета и илустровања наученог;
Учење као процес;	Процес истраживања у уметности заузима посебно место при стварању, где је и продукт важан, али не искључиво сам себи циљ;
Учење кроз манипулацију различитим неструктурираним, полуструктурираним, природним, рециклажним и ликовним материјалима;	Материјал као активатор учења;
Учење кроз различите начине изражавања (визуелно, невербално, гласом, покретом...);	Визуелно (симболичко) изражавање;
Подстицање ране писмености (језичке, математичке и визуелне);	Визуелно изражавање као језик;
Учење кроз разумевање и поштовање сопствених (и туђих) осећања и идеја;	Уметност као средство изражавања осећања и идеја;
Учење кроз прављење избора и преузимање одговорности;	Истраживање могућности материјала и њихово функционално коришћење;
Учење кроз развијање стратегија решавања проблема;	Уметност пружа различита решења једног проблема кроз неговање слободног дечјег израза;
Учење је смислено и део дечјег искуства;	Уметност омогућава преиспитивање сопствених проблема и проблема у друштву;
„Учење учења“;	Освешћивање процеса учења.

3 Године узлета – Основе програма предшколског васпитања и образовања (2018). *Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони*, Београд: Република Србија Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Након упоредне анализе *Основа програма* и релевантне литературе, која истиче значај и могућности учења путем уметности, из приложеног видимо да уметност има значајно место и улогу у подстицању и подржавању учења у најранијем периоду развоја деце, али да је потребно да буде видљивија и у самом документу.

Закључак

Представљена упоредна анализа у Табели 1. приказује места преклапања кључних заједничких вредности које има учење у уметностима, а препознати су и у интегрисаном курикулуму. Интегрисани предшколски курикулум препознаје учење као коконструкцију значења које се одвија кроз игру, у којој је доминантан истраживачки процес, који укључује манипулацију различитим неструктурираним, полуструктурираним, природним, рециклажним и ликовним материјалима. Учење је увек смислено и део дечјег искуства, где се поштује и подржава разумевање и поштовање сопствених (и туђих) осећања и идеја, прављење избора и преузимање одговорности. Уметности подржавају овакав вид учења, јер негују истраживачке и експерименталне процесе, где се знања и вештине граде кроз активно учествовање деце кроз интеракцију са окружењем, материјалима, одраслима и вршњацима. Уметност осим сазнајне функције, има функцију игре и креативног потенцијала, као и функцију слободе и индивидуализације (Хаџи Јованчић, 2012). Посматрана као језик, омогућава визуелно (симболичко) изражавање, изражавање осећања и идеја, преиспитивање сопствених проблема и проблема у друштву, кроз неговање слободног дечјег израза.

Сагледавањем места и улоге учења путем визуелних уметности у интегрисаном предшколском курикулуму желели смо да прикажемо да уметност осим својих изражајних карактеристика, може имати и значајно место у процесу стицања когнитивних способности, кроз истраживачке активности са материјалима. Учење које се схвата као процес конструисања значења у реалним, животним ситуацијама, интегрисаним са различитим областима сазнања, али пре свега и са дечјим искуством и животом, подржава интегративну и когнитивну природу уметности. Уколико схватимо визуелне уметности као универзално средство учења (Arnhajm, 1985), уметности ће се користити смислено и функционално у васпитно-образовном процесу. Схватање улоге уметности и њених функција у образовању утиче на њено место у курикулумима, али и у пракси. Уколико васпитачи и сви који се баве васпитно-образовним радом, не увиђају значај учења путем уметности за дете, уметности лако могу бити сведене на забаву, уживање и израду декоративних предмета, што је нажалост, и даље заступљено у многим вртићима.

Главни циљ овог рада је да се расветли место које учење путем уметности има у интегрисаном предшколском курикулуму, и да се то место позиционира јасно и нескривено, јер је улога учења путем уметности значајна за општи развој деце. Расветљавањем места и улоге учења путем уметности у интегрисаном предшколском курикулуму омогућавамо свима који се баве васпитно-образовном праксом да своје делање у оквиру интегрисања уметности у процесу учења усмере на начин на који ће уметности имати своје заслужено место и где ће благодети које оне пружају бити искоришћене. Креативни потенцијал је одлика природе процеса у уметности, али процеси рада у уметности представљају непроцењиву вредност и за друге области учења. Важно је зато да разумемо уметност као процес неговања слободног дечјег израза кроз истраживачке активности о материјалима, феноменима, сопственим могућностима и проблемима из окружења. На тај начин је уметност интегрисана у смислене ситуације учења, игре и животно-практичне ситуације у предшколским установама у којима се започиње формирање целиовитих личности.

Важно је, такође, истаћи да није добро инструментализовати уметност и сматрати је ефикасним средством за развијање само одређених когнитивних способности, јер на тај начин доводимо до занемаривања шире слике доприноса које она има у образовању и васпитању деце. Иако је уметност подстицајна за интеграцију са другим областима сазнања, не смемо је доводити у подређен положај и користити је као визуелну помоћ, јер тада има споредну, илустративну улогу. Из овога произилази потреба да се у будућности испита на који начин васпитачи разумеју функције и улогу уметности у процесу учења, јер начин на који је схватају утиче и на то како ће тумачити актуелне документе и спроводити васпитно-образовни рад у пракси.

Литература:

- Arnhajm, R. (1971). Izrastanje. U: Arnhajm, R. *Umetnost i vizuelno opažanje* (147–163) Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Arnhajm, R. (1985). *Vizuelno mišljenje: jedinstvo slike i pojma*. Beograd: Univerzitet umetnosti
- Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception*. Berkeley: University of California Press.
- Atkinson, D. (2007). What is Art in Education? *New Narratives of Learning, Educational Philosophy and Theory*, 39:2, 108–117, Retrieved 16.4.2022. from <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00229.x>

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barnes, R. (2002). *Teaching Art to Young Children 4-9*. (Second edition). London, New York: RoutledgeFalmer
- Barton, G. (2014). *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*, Switzerland: Springer International Publishing
- Baucal, A. (2012). Razvoj standarda za učenje i razvoj dece ranih uzrasta, U: Baucal, A. (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji (9–19)*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616–622.
- Dever, M. T., Jared, E. R. (1996). Remember to include art and crafts in your integrated curriculum. *Young Children*, 51(3), 69–73. Retrieved 20.5.2022. from https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=teal_facpub
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press
- Eisner, E.W. (2004). *Artistry in teaching*. Cultural Commons.
- Fredriksen, B. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities, *Education Inquiry*, 3:3, 335–352, DOI:10.3402/edui.v3i3.22039
- Fredriksen, B. (2016). Learning to learn: What can be learned from firsthand experience with materials?, Design Research Society 50th Anniversary Conference, Brighton, UK
- Fredriksen, B. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2017). Kaleidoskop – Projektni pristup učenju. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. (2012a). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 1, 251–267.
- Krnjaja, Ž. (2012b). Igra na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji (113–132)*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2014). Disciplinarni ili integrisani kurikulum – tri razlike. *Nastava i vaspitanje* 63 (2), str. 189–202.

- McArdle, F., Wright, S. (2014). First literacies: Art, creativity, play, constructive meaning-making. In G.M. Barton (Ed.). *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*, (pp. 21–38). Switzerland: Springer International Publishing.
- Pavlović, M., Sarvanović A. (2021). The contribution of visual arts to the child's development. In: Radovanović, I. & Zaclona, Z. (Eds.). *Education today – different approaches, the same goal*. Belgrade: Teacher Education Faculty, Nowy Sacz: State University of Applied Sciences. ISBN: 978-86-7849-318-8.
- Pešikan, A., Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (85–112). Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Prosvetni glasnik, br. 14/06.
- Tyler, Ch. W., Likova, L.T. (2012). The role of the visual arts in enhancing the learning process. *Front. Hum. Neurosci.* 6:8. doi: 10.3389/fnhum.2012.00008 Retrieved 18.7.2022. from <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008>
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia, Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London and New York: Routledge
- Буђевац, Н., Ковачевић, З. (2019). Сагледавање детета и процеса учења у новим Основама програма предшколског васпитања и образовања, У: Опачић, З. и Зељић, Г. (ур.). *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе* (436–476), Међународни научни скуп Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе, 20.5.2019. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду
- Вечански, В. (2014). Улога симболичког и експресивног језика уметности у педагошкој концепцији Ређо Емилија, *Иновације у настави*, XXVII, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, стр. 44–54
- Виготски, Л. (1975). *Психологија уметности*, Београд: Нолит
- Војиновић, М. (2022). Могућности истраживања природних материјала у ликовним активностима у вртићу – примери из праксе, *Методичка теорија и пракса*, број 1/2022, стр. 35–50, Београд: Учитељски факултет
- Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* (2018). Службени гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и други закони. Београд, МРNTR, UNICEF i IPA.
- Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у ошћем образовању, функције и пристоји настави*, Београд: Учитељски факултет/Klett

Milena D. Vojinović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

PERCEIVING THE PLACE AND ROLE OF LEARNING THROUGH VISUAL ARTS IN AN INTEGRATED PRESCHOOL CURRICULUM

Abstract

This paper aims to understand the place and role of learning through the visual arts in an integrated preschool curriculum. Our starting point was that the visual arts are not only a means of expression, but also a learning tool. Learning through the visual arts enables the connection of intellectual and emotional processes, encourages exploration and creativity through play, improves relationships with the environment and materials, and provides reconsideration, understanding of ourselves, others and the world around us. Therefore, learning through the visual arts enables the holistic development of children and their welfare. In the integrated curriculum, learning is presented as a process of co-building of meaning, which is built through relationships with adults, peers and the environment. Learning through projects, play and research dominates, while the problems and questions that the participants came up with together are perceived from different perspectives. If we consider learning through the visual arts primarily as a way for children to build knowledge and experience, we would recognize it throughout many segments of the integrated curriculum. In the context of integrated learning, which is represented in the Preschool education curricular framework "Years of Ascent" (2018), we will show the ways in which learning through visual arts supports the intended way of learning and encouraging child welfare.

Key words: *art education, children's development, cognitive role of art, preschool education curricular framework.*

Татјана Н. Кличковић¹

Медицинска школа „7. април“, Нови Сад, Србија

**ПРИПРЕМА ЗА УСМЕНО ИЗЛАГАЊЕ УЧЕНИКА У
ОКВИРУ ПРЕДМЕТА СРПСКИ ЈЕЗИК И ВЕШТИНА
КОМУНИКАЦИЈЕ НА ПРИМЕРУ РОМАНА ПОСЛЕДЊА
ЉУБАВ У ЦАРИГРАДУ МИЛОРАДА ПАВИЋА**

Апстракт: У оквиру наставе изборног предмета Српски језик и вештина комуникације, који се изучава у трећем и четвртном разреду средњих стручних школа, ученици се оспособљавају за усмено излагање на задату тему. Роман-приручник за гатање Милорада Павића, *Последња љубав у Цариграду*, може бити употребљен као визуелна мотивација и стимулација ученицима за излагање по насумично одабраним мотивима, из тарот карата које су саставни део романа. Овај рад представља предности оваквог иновативног приступа у настави када је у питању задржавање ученичке пажње на проблему беседништва, којим се иначе бавио и сам аутор поменутог романа, али и када је у питању поспешивање ученичке језичке компетенције. У раду се изводе закључци о посебној важности не само часова овог изборног предмета, већ и неговања културе говора у савременом тренутку.

Кључне речи: *Српски језик и вештина комуникације, Милорад Павић, култура говора, усмено излагање, визуелна стимулација.*

Предмет Српски језик и вештина комуникације је изборни предмет који се може похађати у трећем и четвртном разреду средњих стручних школа. Неки од циљева овог предмета су употреба стечених знања из српског језика и културе изражавања, континуирано усавршавање сопственог говора и писања и употреба српског језика у савременим средствима комуникације, али и развијање вештина и техника уметничког изражавања (*Просветни гласник*, 2018: 2).

У оквиру начина постигнућа последњег набројаног циља, ученици се припремају за усмена излагања на задату тему. Као мотивација ученицима за то излагање, узима се роман *Последња љубав у Цариграду* Милорада Павића, који је, као роман-приручник за гатање, са тарот картама које представљају

¹ shtogod@live.com

саставно искуство читања тог дела, за овај задатак нарочито подобан. Овај роман није одабран само ради мотивације ученика за рад на часу, мада је он својим необичним насловом и специфичном структуром свакако обезбеђује, већ и зато што многобројни принципи читања овог романа омогућују развијање свести о нелинеарном размишљању код ученика – коме су они, као генерација рођена у свету са интернетом, већ наклоњени. И сам Милорад Павић разматрао је могућности повезивања рачунара и овог свог романа (Павић, 2005: 25–9).

Потребу за оваквом мотивацијом – она евидентно постоји, што се закључује из праксе рада са ученицима, из које се примећује пораст интересовања новијих генерација ученика за астрологију, митска бића, фантастично и окултно уопште – на неки начин предвидео је и сам аутор романа, када је говорио о продужењу живота романа на крају 20. века (Pavić, 1991: 166). Павићевим објашњењем успеха неког дела интелектуалном авитаминозом, која и подстиче читаоца да „открије“ или „искористи“ неког писца (исто: 23–4), објашњава се и савремена потреба да се ученици на овакав начин мотивишу, али и инспиришу.

Још један је значајан разлог да се баш једно дело Милорада Павића одабере за мотивацију ученика на часовима вежби усменог излагања: када аутор говори о својим књижевним узорима, он истиче српске барокне писце, од којих се учио реторичкој, а не написаној реченици, дакле реченици која добро звучи, и од којих се учио одржању пажње слушалаца (исто: 28–9). Када се таквим књижевним прецима додају и занемарени прозни облици српске народне књижевности – гномски облици, пословице и загонетке (исто: 29), закључује се да је Милорад Павић идеалан писац уз кога (и кроз чије дело се остварује и додир са наслеђем српске књижевности) се ученици могу подучавати усменим излагањима и вештини говора.

На почетку првог од два часа припреме ученика за усмено излагање и ученичке изведбе тог излагања, ученици би били упознати са методом рада на часу, пре свега са романом *Последња љубав у Цариграду* као романом-приручником за гатање и његовом структуром. Ученицима би било објашњена веза тарот карата са радњом романа: свако поглавље, наиме, носи наслов једне тарот карте, чија је слика на његовом почетку; мотиви са те карте или мотиви из кључева те карте су, на овај или онај начин, интегрисани у радњу тог поглавља. Ученици би прелиставали роман и читали делове из њега, упознајући се са материјом. Такође, прегледали би тарот карте и проучили кључеве тих карата, мада њихова усмена вежба не би морала бити заснована на тим и таквим тумачењима.

По принципу сличном односу између тарот карата и поглавља у роману би и ученици требало да раде. Након упознавања са темом часа, романом и картама, били би подељени у парове – један ученик био би особа која гата,

а други би био особа којој се гата. Ученик коме се гата насумично извлачи одређени број карата – који је одређен по личном избору ученика и који не прати нужно начине отварања у тароту које нуди Павић на крају свог романа-приручника за гатање – и ту његова улога постаје пасивна. Ученик који гата по свом нахођењу окреће карте и отпочиње тумачење. Његово усмено излагање састоји се у састављању, конструисању приче на основу мотива који су му задати картама. Након завршене „сеансе“, улоге се мењају и све се понавља (сасвим у духу *Последње љубави у Царибрагу*). Читава вежба траје око пет минута.

Овом усменом вежбом, ученици не развијају само своје вештине усмених излагања, већ и способност импровизације, која је неопходна за састављање приче на основу неколико мотива који нису дати унапред; затим вештину асоцијативног повезивања и увиђања веза између различитих мотива. Њихова отвореност допушта и подстиче различите књижевне и уметничке асоцијације друге врсте, које у ученичким излагањима прерастају у алузије, чиме се остварује корелација са предметом Српски језик и књижевност. Апстрактност тарот карата и њихових кључева подстиче код ученика апстрактно размишљање. Будући да од малог броја мотива – који су углавном у облику речи или израза, не реченице, што се може видети из примера једног кључа једне тарот карте, Точак среће:

„Правилно: Промена, успон и пад, добра срећа. Зарада.

Обрнуто: Закаснили планови, неодлучност.“ (Павић, 2000: 169),

ученици треба да склопе читав низ реченица, уз императив избегавања монотоније и понављања, код ученика се развијају језички сензибилитет и изражајне способности. Такође, једноставност тих мотива ствара простор и за дескрипцију (али и допуњу) архетипских ситуација попут смрти, победе или пораза. Та једноставност такође доприноси примамљивости клишеа (као устаљеног стилског или структуралног поступка који је изгубио своју уметничку значајност и изражајност, али се и надаље употребљава попут „механичког обрасца“ (Živković, 1992: 336)), те је ова вежба одлична прилика за обнављање знања ученика о клишеу и за увежбавање различитих начина за избегавање и превазилажење тог поступка.

У вези са клишеом јесте и гномичност, афористичност, пословицност израза (која је, као што је већ напоменуто, карактеристична за Павића); ученици се упознају са устаљеним изразима (ако не и фразама), упознају се са њиховим значењима и разумеју монотоност и безличност таквог начина изражавања. У односу на гномске изразе и пословице, који се могу употребити вешто и креативно, овакав начин изражавања губи на привлачности ученицима. На овај начин се исправљају њихове стилске грешке, а негује се коришћење афоризама и пословица као дела културе говора ученика (*Просветни јласник*: 3). Ученици, склони употреби и речи страног порекла,

на овај начин се подучавају лепшем, занимљивијем, иновативнијем начину изражавања на српском језику, уместо посезању за фразама и речима и изразима из (најчешће) енглеског језика.

Један од циљева предмета Српски језик и вештина комуникације јесте и усвајање знања о вербалним и невербалним облицима комуникације (исто: 5). Прилагођавање вербалних и невербалних средстава комуникације приликама, ситуацији, саговорнику и теми, један од исхода овог предмета (исто: 5), овом усменом вежбом остварује се на ученицима занимљив начин. Њихово познанство са учеником са којим су у пару може их инспирисати за различите приступе усменом излагању, неретко хумором обојене. Њихова знања из психологије о различитим типовима личности могу доћи до изражаја, те се остварује и корелација са тим предметом. У сваком случају, ученици су подстакнути да се усмено изражавају смислено и стилски правилно, без поштапалица.

Несвакидашњост ситуације својом необичношћу доприноси интересовању ученика за беседништво уопште, које је у програмима средњих стручних школа скрајнуто или непостојеће, иако за многа занимања којим ће се ученици бавити после тих школа није сувишно умеће лепог говорења. У савременом тренутку, у ком се у многим масовним медијима нимало не негује правописно и стилски исправан говор (чак ни српски језик уопште, у многим случајевима друштвених мрежа), од велике је важности скренути и задржати пажњу ученика на проблему усменог изражавања. Овакав интерактивни приступ часу и проблему обезбеђује и фокус ученика, и њихову ангажованост и труд. Чињеница да такав приступ није традиционалан чини да један традиционалан и ученицима потенцијално далек феномен беседништва постане близак, интересантан и важан.

Такође, ова усмена вежба одлична је прилика за утврђивање знања из наставне јединице о општим особинама доброг говора; с једне стране, ученици су већ упознати са беседништвом и са знаменитим историјским говорницима, док, с друге стране, принцип рада овог часа захтева мање припремљености, осмишљености и уређености од беседе у класичном смислу. Ученици на овом часу развијају вештину импровизације, креативног размисљања и разликовање маште од стварности.

То је један од најважнијих закључака који ученици доносе на овом часу: упркос тенденцији у популарној култури да се гатања, враџбине и друга сујевеља прикажу као истинита и стварна, ученици схватају да је за добро „читање“ из тарот карата потребна „само“ елоквенција, креативност, логика и познавање основних архетипских мотива.

Пракса је показала да је ученичка реакција на овакав метод рада на часу – одлична. Генерације ученика које су, као што је већ поменуто, наклоњене окултном и мистичном, радо приступају раду на часу; заинтересовани темом,

они су подстакнути и на труд око стила и језика приликом усменог изражавања, а због специфичности теме, мотивисани су да слушају једни друге и тако уочавају успешне и мање успешне особине својих изведби. Препознавањем својих и туђих правописних и стилских грешака, ученици их освешћују и коригују и ван ситуације усменог излагања, чиме се поспешују њихове језичке компетенције. Значајан проблем јесте трајност ученичких знања и вештина; у случају ове усмене вежбе, нова и обновљена знања везују се уз нешто ученицима занимљиво, док неуобичајена структура часа продужава трајање њихове пажње.

Могућност преузимања улоге неке историјске или књижевне личности утврђује и активира знања из историје и српског језика и књижевности. Малобројност мотива који су понуђени (у игри су, на крају крајева, укупно само двадесет и две карте) подстиче креативно размишљање и вештину комбиновања, како тих мотива, тако и асоцијација на те мотиве из области историје или (највише) књижевне уметности. Тиме се подстиче и критичко мишљење о наведеним областима код ученика. Такође, на овај начин се развија свест о универзалности мотива у уметности, посебно у књижевности, те тај свет, који ученику у средњој стручној школи може изгледати далек, постаје ближи због остварења непосреднијег контакта.

Може се закључити да је овом усменом вежбом испуњен један од циљева предмета Српски језик и вештина комуникације – оспособљавање ученика да користе разне видове комуникације сходно датој ситуацији (исто: 3). По завршетку овог часа, ученик ће бити у стању да препозна који вид комуникације је најпримеренији датој ситуацији, употреби одговарајући функционални стил, користи афоризме и пословице у свом говору, али ће се и односити са поштовањем према књижевноуметничком језику и језику народне књижевности (исто: 3).

У савременом тренутку је од велике важности неговати културу усменог изражавања међу ученицима, будући да у времену онлајн комуникације мало простора остаје за речи и речитост. Не негирајући интересовања и склоности нових нараштаја ученика, овакав приступ часу и појави нуди модерно решење за модеран проблем.

С друге стране, дело Милорада Павића је неправедно скрајнуто у настави Српског језика и књижевности у средњим стручним школама (повремено се обрађује Павићев *Хазарски речник*), иако он заиста јесте био први писац двадесет и првог века. Његово стваралаштво деценијама након објављивања нуди дефицитне „витамине“ младим генерацијама, али је неопходно препознати потребу за његовом реактуелизацијом и трагати за правим начином повезивања традиције и садашњости, у чему се и виде могућности за будућа истраживања, како у оквиру предмета Српски језик и вештина комуникације, тако и у оквиру предмета Српски језик и књижевност.

Литература:

- Pavić, M. (1991). *Hazari, ili obnova vizantijskog romana: razgovori sa Miloradom Pavićem / [razgovore vodila] Ana Šomlo*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Павић, М. (2005). *Роман као држава и групи оіледи*. Павић, Ј (ур.). Београд: Плато.
- Živković, D. (1992). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit (Subotica: Birografika).

Извори:

- Павић, М. (2000). *Последња љубав у Царираду*. Београд: Дерета.
- Правилник о дојунама Правилника о насїавном ѱлану и ѱроїраму оїшїе-образовних ѱредмеїа средњегї сїручної образовања у ѱодручју рада Здравсїво и социјална зашїиїїа* (2018). Просветни гласник, бр. 13.

Tatjana N. Kličković
Medical School "7. April", Novi Sad, Serbia

IMPROVING STUDENT ORAL PRESENTATIONS WITH
CONCEPTS FROM THE NOVEL *THE LAST LOVE IN
CONSTANTINOPE* BY MILORAD PAVIĆ

Abstract

Third and fourth year students enrolled in Serbian elective courses at vocational schools are expected to give oral presentations. *The Last Love in Constantinople*, a novel / handbook for divination through tarot cards, can be used as an aid to help students improve their presentation skills in a visually stimulating manner by using the tarot cards that come with the novel. This paper shows the advantages of this innovative approach. This method of teaching helps to keep students' attention focused on the problem of oration, which incidentally was an object of interest and scientific research of the author of the novel, Milorad Pavić. This paper also explores the advantages of this approach when it comes to enhancing students' linguistic competence. This paper surmises the special importance of not only the classes of the Serbian elective course, but also of nurturing the culture of speech in the modern moment.

Key words: *Serbian language and communication skill, Milorad Pavić, culture of speech, oral presentation, visual stimulation*

Марија А. Барна-Липковски¹

*Универзитет у Новом Саду, Факултет техничких наука –
Департаман за архитектуру и урбанизам,
Катедра за Сценски дизајн, Нови Саг, Србија.*

Реља М. Пекић

Ценитар за Визуелну Антропологију, Београд, Србија

УПОТРЕБА ПОЗОРИШТА У ОБРАЗОВАЊУ: СТУДИЈА СЛУЧАЈА ПРОГРАМА „МЛАДИ ПОЗОРИШНИ ЕКСПЕРТИ”

Апстракт: Када се говори о позоришту у образовању, најчешће се мисли на активно стваралаштво ђака под вођством педагога. Иако врло значајан, овакав приступ ограничава своје ефекте на невелик број заинтересованих и надарених ђака, ослањајући се на таленат и ентузијазам појединачног педагога. Са друге стране, позоришна уметност и позоришни језик намењени су широком аудиторијуму. Аутори рада заступају гледиште да позориште може и треба да заузме важно место у савременом образовању, позивајући се на корене европске позоришне културе у античкој Грчкој.

Аутори износе студију случаја вишегодишњег ваншколског програма „Млади позоришни експерти“ који води независна организација „Три гроша“ у сарадњи са Народним позориштем у Београду као пример добре праксе. Претпоставка је аутора истраживања, као и вођа програма, да искуство заједничког одласка у позориште у склопу стручно вођених радионица „активног гледалаштва“ доноси значајан напредак у способностима критичког и аналитичког мишљења код младих. У овом квалитативном истраживању полазници кроз дубински интервју показују да су у стању да своје знање „читања“ позоришног језика временско-просторних симбола примене на социјалне и друштвене односе. Заједничко гледање позоришне представе коме претходи и кога прати стручно вођена дискусија не доприноси само развијању културних потреба младих, већ им пружа потребне способности за активну партиципацију у демократском друштву.

Кључне речи: *позориште, образовање, млади, активно гледање, студија случаја.*

¹ marijabarnalipkovski@uns.ac.rs

Позориште, култура, образовање: затечено стање

Важност уметности за образовање и формирање културних вредности код деце и младих уочена је још крајем XIX века, када је уметност почела да улази у школске програме. Овај аспект образовања заснива се на познавању историје уметности, као и основних изражајних техника којима се одређене уметности служе. У Републици Србији, уметност и култура су део школског програма кроз предмете „Музичка култура“ и „Ликовна култура“, док се књижевност поучава у оквиру предмета „Српски језик и књижевност“. Позоришна уметност, иако аутономна, представљена је делимично у оквиру књижевности кроз проучавање драмског текста, док се „Музичка култура“ може позабавити и музичким позориштем. Оваква ситуација пребацује одговорност за позоришно образовање и развијање културних навика на лични ентузијазам и афинитет наставника/професора/педагога. Ово нас може збунити када увидимо да се у оквиру документа „Препоруке Европског парламента и Савета Европе за кључне компетенције за целоживотно учење“ (*Recommendation of the European parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006: 394/18) извођачке уметности помињу равноправно са музиком, ликовним уметностима или књижевношћу.

Када се говори о драми и позоришту у контексту савременог образовног система најчешће се мисли на „драму-у-образовању“ или „позориште-у-образовању“. Ова два метода су сродна, али не идентична. „Позориште-у-образовању“ подразумева стварање наменских представа од стране професионалних позоришних уметника. Кроз ове представе се деца или млади информису о одређеном друштвеном проблему или изазову одрастања (нпр. пушење; употреба дрога; различитости). Представе се стварају и изводе у сарадњи са школама. Дословних примера „позоришта-у-образовању“ нема у Републици Србији. „Драма-у-образовању“ је „метод учења којим се деци и ученицима у процесу формалног образовања [...] омогућује да активно учествују у процесу стицања и конструисања знања коришћењем поступака који су присутни у драмском стваралаштву – осмишљавање прича на одабране теме, инсценација замишљених ситуација, одабир и играње улога, сценско изражавање, активна перцепција итд. Водитељ процеса, драмски педагог – васпитач, наставник или уметник – предлаже и иницира драмски процес, а деца-учесници сами смишљају драмске садржаје (у целини или елементе), одигравају их и учествују у рефлексiji о њима.“ (Ђорђевић, 2014: 2). Дакле, овај метод предлаже креативан ангажман учесника и употребу позоришта као наставног средства или метода за боље усвајање садржаја других предмета или неких општих вредности. Као креативан метод, овај приступ ограничава своје домете на ученике и наставнике који показују посебне склоности и способности за овакву врсту уметничког и драмског изражавања.

Код заговорника „драме-у-образовању“ неретко наилазимо на помало пежоративан однос према гледалаштву и публици као „конзументима“ уметности. Као пример, наводимо управо цитирану ауторку: „културно биће (се) не формира школовањем и 'конзумацијом' уметности” (ибид).

Иако препознају важност креативног приступа, став аутора овог рада је да он одвраћа пажњу од много важније улоге коју би позориште требало да има у образовном систему. Значајна улога у васпитању и образовању уписана је у културни код позоришне уметности; а ова се улога заснива управо на гледалаштву. Васпитно-образовна моћ позоришта је, или би бар требало да буде, подједнако доступна свима, не само онима са посебним склоностима и талентима. Аутори рада ће у закључку упоредити резултате истраживања са циљевима образовања и васпитања према Закону о основама образовања и васпитања Републике Србије из 2017. године.

Кратки историјски преглед позоришта у образовању

Веза између позоришта и образовања може се уочити већ у њиховим почецима у античкој Грчкој. Аристотел у свом спису *Поетики* на који се наслања цела европска позоришна традиција истиче значај мимезиса² за стицање (са)знања: „Јер, подражавање је човеку урођено још од детињства, и он се од осталих створења разликује по томе што он највише нагиње подражавању и што прва сазнања подражавањем стиче; затим, сви људи осећају задовољство кад посматрају творевине подражавања. [...] То долази отуда што стицање сазнања прави веома велико задовољство не само философима него и осталим људима, али ови учествују у том задовољству само у незнатној мери.” (Аристотел, 2008: 61). Позоришна уметност као „уметност подражавања” служи првенствено уживању у стицању сазнања. Ову образовно-васпитну функцију старогрчког позоришта уочавају многи аутори, а у нашем говорном простору првенствено М. Ђурић „Друштво у аутономној градској држави где влада народ, и где песник не говори једном сталежу, већ свим својим грађанима захтевало је шири простор за своје уживање у уметности, и тако је дошло до грађења позоришта које пружа не само забаву, него и васпитање“ (Ђурић, 1971: 244). Велики број грађених позорница у релативно малим насељима говори нам о потреби сваког насеља за позоришним животом; величина ових позоришта говори о томе да је позориште било отворено за све. Већина аутора се слаже да су и жене, деца и робови били присутни на извођењима, будући да су се она одржавала фестивалски, у оквиру великих религијских празника који су били не само доступни, већ и обавезни (Ђурић 1971: 259; Arnott 1991: 5; Rehm 1994: 5). Добри акустички услови амфитеатра

2 Мимезис – στῆσις, у преводу М. Ђурића: подражавање.

значили су не само да публика може одлично да чује глумце, већ и да глумци, међу којима је најчешће био и писац сам, могу подједнако добро да чују реакције публике. Ова се пак није либила да гласно изрази своје одобравање или негодовање (Ђурић, 1971: 259–260). Видљивост је такође била двосмерна – изводећи под ведрим небом, извођачи су могли да виде публику и неретко су јој се и лично обраћали, било у име ликова које су тумачили, било у своје лично име³. Што је још важније, људи у публици су врло добро могли да виде једни друге (Ђурић, 1971: 247). Дакле, сама архитектура амфитеатра говори нам о централној улози коју је публика, односно грађани полиса, имала у позоришним извођењима и о функцији тих извођена у (ре)афирмисању вредности заједнице.

Ово је важно нагласити већ и стога што је у вековима који следе васпитно-образовна улога позоришта изгубила свој значај. Када је Аристотелова *Поетика* наново откривена у ренесанси, више се пажње поклањало формалним одликама трагедије као уметничког облика, него њеној друштвеној функцији. Тек у XX веку са тежњама ка демократизацији друштва ова се функција поново успоставља као основни задатак позоришне уметности. У Совјетском савезу путујуће агитпроп представе служе да великом броју неписмених упечатљиво и убедљиво пренесу политичко-етичку доктрину новонастале државе. Наслањајући се на искуство агитпропа, немачки драматичар Бертолт Брехт развија своју (по)етику позоришта и постаје један од највећих и најутицајнијих драматичара XX века. Иако своју поетику зове „неаристотеловском”, Брехт се ослања на Аристотела: његов театар тежи да надвлада вештачки антагонизам који је „буржоаска култура увела између „сазнања” и „забаве” (Сувин 1966:33). „Наш театар мора побуђивати уживање у спознаји, организовати радост у мијењању стварности” (Брехт 1966: 260). Брехт артикулише свог идеалног гледаоца: то је гледалац који гледа „комплексно”, „активно” и који има „критички став” (Брехт, 1982: пп 48, 96, 219). Термин „активно гледање” ослања се на Брехтовог идеалног гледаоца – то је гледања које извор забаве налази у разумевању и повезивању посматраних појава.

Тридесетих година XX века Брехт пише своје *Поучке* (*Lehrstücke*) који су неретко намењени извођењу у учионицама. Према Брехтовим речима „Поучак поучава зато што се глуми, а не зато што се гледа” (Брехт 1982: 346). Тиме се Брехт може сматрати зачетником како савремене „драме-у-образовању” тако и „позоришта-у-образовању”. Брехт прави разлику између „мале педагогике” и „велике педагогике”. „Мала педагогика” има функцију освешћивања, и субверзивна је у односу на стварност, али и даље почива на раздвајању

3 Овај поступак назива се *parabasis*, и послужио је као основа Б. Брехту, немачком драматичару који је у XX веку први препознао васпитно-образовни значај позоришта. Он га је уткао у основу свог ефекта отуђења и на њему засновао своје дијалектичко позориште. Више о значају Брехта у наставку рада.

глумца и гледаоца. Мала педагогика је пут до „велике педагогике” која „припада друштву гдје је докинута разлика између учења (поуке) и забаве, рада и слободног времена, произвођења и задовољства.” (Матан 1982: 346).

У раздобљу након II светског рата, „драма/позориште у образовању” развија се првенствено у Великој Британији. Овај развој пуно дугује хуманистичкој образовној традицији и смештању детета у центар образовања, што и даље представља императив образовног система. Велики број теоретичара и практичара у великој Британији радио је на развоју ове педагогије. Развој се одвијао у два међусобно испреплетана правца: „позориште-у-образовању” – развијање наменских представа за децу и младе на одређене теме – наслања се на „малу педагогику”; „драма-у-образовању” – креативни рад са децом и младима – на „велику педагогику”.

Обухватна студија „Употреба позоришта у образовању: преглед доказа” (*The use of Theater in Education (TIE): A review of the evidence*, Child Health Promotion Research Centre & Edith Cowan University, 2012) сматра да је, и поред мањкавости спроведених студија које приказује, позитивни утицај позоришта на рецептивност и понашање, као и на општу информисаност о одређеним темама код деце и младих, неупитна.

Овај рад представља покушај да се кроз истраживање примера добре праксе из непосредног окружења аутора укаже на аутентичне начине на који се „позориште-у-образовању” развија ван образовних институција у Републици Србији. Аутори рада сматрају да и поред мањкавости у самом истраживању, метод дубинског интервјуа и рефлексивне тематске анализе служи као смерница за будућа истраживања комплексних утицаја уметничког образовања на децу и младе.

Савремени пример добре праксе: Млади позоришни експерти

Програм „Млади позоришни експерти“ на аутентичан начин повезује позориште и образовање. Програм се наслања на Брехтову идеју *Мале педагогике*, али се од британске традиције „позоришта-у-образовању” разликује по томе што се представе на којима се практикује „активно гледање” не стварају наменски, већ се узимају из постојећег позоришног репертоара.

Ојшћи йодаци о йројраму

„Комплексно гледање мора се вјежбати” (Брехт 1982: 49)

Програм „Млади позоришни експерти“ нуди својим полазницима могућност да кроз праксу развију свој гледалачко-критички апарат. Претпоставка програма је да активно гледање позоришта представља одличан полигон за развијање критичког мишљења и пружа младима потребне способности за учешће у грађанском и демократском друштву.

Програм је започет 2019. године у организацији независне позоришне организације „Три гроша“ у сарадњи са Народним позориштем у Београду. „Три гроша“ на себе преузима организацију и вођење радионица, а Народно позориште обезбеђује инфраструктуру и могућност присуствовања генералним пробама и извођењима представа на текућем репертоару. Програм је бесплатан за учеснике, што га чини отвореним за учешће младих из различитих социјалних средина. Тиме овај програм представља пример добре праксе сарадње независне сцене и државних институција културе. Дугорочни циљ аутора програма је да се он кроз едукацију педагога прошири ван територије Београда.

Сваког септембра прима се нова група учесника на основу отвореног позива који се оглашава путем мреже наставника и позоришних педагога коју је дугогодишњим радом са децом и младима развила организација „Три гроша“ као и на званичним порталима Народног позоришта у Београду. Годишње се у програм прими двадесетак младих узраста од 13 до 19 година. Будући да се програм заснива на заједничком гледању представа он умногоме зависи од расположивог репертоара и другачији је сваке године. Зато се посебно поздравља наставак похађања програма кроз више година. Вође радионица подстичу старије полазнике да теме које су већ обрадили својим речима преносе млађим полазницима, развијајући на тај начин вршњачку едукацију која у овом случају постиже, по процени вођа радионице, одличне резултате. Са старијим и новим учесницима, програм је сезоне 2021/2022. бројао 32 учесника и учесница. Важно је напоменути да је програм био активан и током пандемије вируса Ковид, те су учесници уместо актуелног репертоара гледали снимке представа и филмове. Аутори програма напомињу да би ово био један од могућих начина да се програм примени и у срединама где нема сталног позоришног репертоара.

Термин „активно гледање“ који се наслања на Брехтову традицију је окосница програма „Млади позоришни експерти“. Младима се кроз радионице пружа теоријско-критички кључ за разумевање представа и полигон за слободну употребу овог кључа и вежбу критичког промишљања, разумевања и дискусије. Скупови тема који ће бити обрађени зависе од позоришног репертоара за дату сезону, те тако прати актуелне дискурзивне и уметничке трендове. Сваки скуп тема се обрађује кроз 3 фазе: припремна радионица, заједничко гледање представе и потом модерирана дискусија. Вође програма пажљиво бирају представе погодне за програм са расположивог репертоара. По потреби, учесници читају одломке из одабране литературе пре почетка припремне радионице, а некада и заједно током саме радионице. Циљ припремне радионице је да се учесницима пружи теоријски и мисаони основ за тумачење представе: од разумевања контекста настанка драмског текста и самог позоришног извођења, преко уметничких средстава до саме технологије извођења.

Томе следи заједнички одлазак у позориште након кога се организује модерирана дискусија са учесницима радионице. Вође радионице отварају релевантна питања, те потом усмеравају учеснике да о тим питањима дискутују користећи се знањем стеченим на припремној радионици.

Методологија истраживања

Укупно је испитано 12 учесника радионице, што је 37.5% укупног броја полазника. Са сваким учесником разговор је трајао 30-40 минута. Сви учесници били су женског пола, што не изненађује будући да је према подацима из 2010. године удео гледалаца женског пола у Србији чинио око 65% (Мрђа, 2010: 11). Узорак је биран случајно. Због ограниченог узорка резултати нам не могу послужити да изводимо опште закључке, али представљају смернице за будућа истраживања.

Као метод истраживања одабран је дубински интервју. Полуструктурирани интервју састојао се од 11 питања, а испитивач је имао слободу да поставља, по потреби, потпитања. Циљ истраживања био је разумевање личног односа младих полазника према позоришту уопште, а специфично о начинима на који повезују своје знање и искуство гледања позоришта са свакодневним животом.

Кратак приказ резултата истраживања

Као техника обраде података коришћена је теоријска тематска анализа (Braun & Clarke, 2006: пп. 82–86). Аутори рада су кроз анализу садржаја интервјуа издвојили теме које су се појављивале код различитих испитаника и релевантност тема поткрепили речима самих испитаника. Тематска анализа је теоријска, јер аутори рада резултате истраживања посматрају из контекста сопствених знања и идеја о значају и функцијама позоришта у образовању које су у кратким цртама приказане у уводу. Издвојене теме су А) васпитна улога позоришта; Б) критичка улога гледаоца; ц) појединац и заједница. Свака тема се појавила код најмање 75% испитаника (9 од 12 испитаника).

А. Васпитна улога позоришта.

Полазници радионице уочавају предност које позориште има у односу на друге уметности у погледу „освешћивања“⁴ публике. Под „освешћивањем“ подразумевају промену или потврђивање идеја и ставова у односу на друштвену стварност и њене проблеме. Речима једне од учесница „догађаји на сцени су довољно далеко да могу добро да их осмотрим, а довољно близу да могу да их додирнем“.

4 Сви цитати у одељку 3.3. су директно преузете речи или одломци реченица интервјуисаних учесника.

Сви испитаници су оценили педагошки утицај који активно гледање позоришта има на њих као изузетно позитиван. Једна од испитаница изјавила је да је позориште за њу „трећи родитељ, јер се у позоришту говори о стварима о којима се у мојој породици не говори“. Упитана за конкретан пример, испитаница је именовала тему политике. Тек када је уочила иманентну политичност представа које гледа, учесница је, према сопственим речима, почела да увиђа политичност у свету који је окружује и чињеницу да је „све политика: од тога каквим превозом идемо у школу, преко тога шта једемо и какву одећу носимо до тога како разговарамо са старијима“.

Б. Критичка улога гледаоца.

Позоришни чин је „мање контролисан од осталих уметности, а више контролисан од стварног живота“, те нам према речима испитаница нуди могућност да уочавамо и анализирамо механизме и ситуације које нам у свакодневници промичу јер смо и сами учесници тих ситуација. Учешће нам не оставља довољно времена ни емотивну дистанцу неопходну да „застанемо и добро промислимо“. Ово је утолико тачније, уколико узмемо у обзир пре-засићеност спољним и чулним надражајима и информацијама којима смо у савременом друштву изложени, првенствено путем дигиталних медија. Све испитанице су истакле негативан утицај дигиталне технологије на квалитет сопственог свакодневног искуства, и уочиле предност које позоришту даје конвенција о не-употреби мобилних телефона током гледања представе у погледу сопствене рецептивности.

Учеснице уочавају да нам позориште нуди време, простор, емотивни ангажман и дистанцу потребне да се „ствари сагледају из више углова“. Ова моћ позоришта лежи управо у његовој агонистичкој, дијалошкој форми и уметности глумаца да разумеју и заступају различита гледишта.

Ц. Позориште и заједница.

Сви испитаници су споменули „осећај заједнице“ који имају у позоришту, при чему су позоришну конвенцију о забрани употребе приватних дигиталних уређаја током извођења издвојили као један од кључних реченица за постизање овог заједништва.

Велики број испитаница је идентификовао „свест“, „самосвест“ или „душу“ као најактивније чуло у позоришту. Дакле, свака је према личном афинитету уочила да позориште активира управо онај аспект људскости који омогућава функционисање појединаца у склопу шире друштвене заједнице; онај аспект који је одговоран за етичко поступање, емпатију, разумевање других и самог себе.

Као своју дефиницију позоришта једна од учесница је навела „стварност у трансу“, истичући при томе да управо у оваквој дефиницији позоришта лежи његов друштвени потенцијал. На овај начин је повезала позориште са његовим митским коренима у античком ритуалу и позоришним извођењима у оквиру великих религијских свечаности.

Закључак истраживања

Испитанице уочавају да сама структура позоришног извођења има ниски степен медијатизације, те дозвољава лакше успостављање везе између стварности и уметничке фикције. Потврђују хипотезу аутора да нам активно гледање позоришта нуди применљиво и функционално знање о друштву, кључ за читање друштвене стварности и могућност за лични напредак. Оно развија критичко мишљење и самим тим пружа алат за друштвено деловање, али само уколико се гледа на активан начин. Према темама издвојеним теоријском тематском анализом садржаја дубинског интервјуа, оно може допринети следећим циљевима образовања и васпитања⁵:

- развијање компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења (тема Б);
- интелектуални, емоционални, социјални, морални развој сваког детета (тема А);
- развој свести о себи, критичког мишљења, способност изражавања сопственог мишљења (тема Б);
- развијање позитивних људских вредности, развијање осећања солидарности и разумевања; поштовање различитости (тема Ц);⁶.

4. Закључак рада

Аутори овог рада свесни су малог обима свог истраживања, те да се на основу резултата не могу извести општи закључци нити доносити стратешке одлуке. Ипак, намера аутора овог рада је да укаже да је позоришна уметност погодна за примену у оквиру обавезног образовања, те може у великој мери допринети развијању кључних компетенција и остваривању циљева образовања и васпитања, а упадљиво је одсутна из школског програма. Конкретан пример добре праксе програма „Млади позоришни експерти“, упркос ограниченог броја учесника, упућује на могуће употребе позоришне уметности у васпитању и образовању које се разликују од доминатног дискурса „позоришта-у-образовању“ и захтевају мања улагања временских и материјалних ресурса.

5 Циљеви су наведени према Члану 8. Закона о основама система образовања и васпитања Републике Србије из 2017. године.

6 Ставке 8, 9, 10, 12, 15 и 16 члана 8. Закона о основама образовања и васпитања Републике Србије из 2017. године.

Један од циљева модернизације и реформе васпитно-образовног система је да млади постану активни учесници овог процеса. У сврху испуњења овог циља не морамо тражити помоћ искључиво од нових медија и дигиталних технологија. Потребно је и користити већ постојеће ресурсе и развијати сарадњу између васпитно-образовних и културно-уметничких институција. Школа, као и позориште, представљају време и простор који су део свакодневнице, а опет имају сопствена правила; места на којима се традиција и савременост срећу, сарађују и кроз ту сарадњу граде будућност.

Литература:

- Аристотел (2008). *О њесничкој уметности*. Превод са оригинала, предговор и објашњења Милош Н. Ђурић. Београд: Дерета.
- Arnott, P. (1991). *Public and performance in the Greek Theatre*. London: Routledge.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qr063oa>
- Брехт, Б. (1966). Дијалектика у Театру. Београд: Нолит.
- Брехт, Б. (1982). Драмски текстови ИИ. Загреб: Пролог.
- Ђорђевић, Ж. (2014). Драма у образовању – Потребне наставника за образовањем и оснаживањем за примену драме у образовно-васпитном раду у нашим школама. Резултати истраживања. Београд: ISLANDS, ПОД и БАЗААРТ.
- Ђурић, М. (1971). Историја хеленске књижевности. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Матан, Б. (1982). Поучци. У: Брехт, Б. Драмски текстови ИИ (стр. 344–346). Загреб: Пролог.
- Мрђа, С. (2010). Позоришна публика у Србији. Извештај о истраживању (драмска публика). Завод за проучавање културног развика, Београд, Србија.
- Rehm, R. (1992). *Greek tragic theatre*. London: Routledge.
- Сувин, Д. (1966). Пракса и теорија Брехта. У: Бертолт, Б. Дијалектика у театру (стр. 9–29). Београд: Нолит.

Wooster, R. (2007). *Theater in education*. Bristol: Intellect.

Recommendation of the European parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning (2006) Official Journal of the European Union. 30.12.2016.

The use of Theatre in Education (TIE): A review of evidence (2012) Prepared by Child Health Promotion Research Centre and Edith Cowan University

Marija A. Barna-Lipkovski

*University of Novi Sad, Faculty of Technical Sciences, Department of
Architecture and Urban Planning, Chair of Scene Design, Novi Sad, Serbia*

Relja M. Pekić

Visual Anthropology Center, Belgrade, Serbia

ONE POSSIBLE USE OF THE THEATER IN EDUCATION: A CASE STUDY OF THE PROGRAM “YOUNG THEATER EXERTS”

Abstract

The term “Theater-in-education” when used by regional experts usually refers to creative work of students under the guidance of pedagogues. Although very important, this approach limits its effects to a small number of interested and gifted students, relying on the talent and enthusiasm of the individual pedagogue. On the other hand, the art and language of theater are intended for a wide audience. The authors of this paper advocate the point of view that theater can and should occupy an important place in modern education, referring to the roots of European theater culture in ancient Greece.

The authors present a case study of the extracurricular program “Young Theater Experts” run by the independent organization “Threepenny” (“Tri Groša”) in cooperation with the National Theater in Belgrade as an example of good practice. The authors of the research, as well as the leader of the program, assume that the experience of watching theater as an “active spectator” brings a significant improvement in the abilities of critical and analytical thinking among young people. In this qualitative research, participants analyze the role of theater in their lives through an in-depth interview. They focus on the application of their ability to “read” theater language to social relations. Watching a theater play together, preceded and followed by a professionally guided discussion, not only contributes to the development of the cultural needs of young people, but also provides them with the necessary skills for active participation in a democratic society.

Key words: *theater, education, active spectatorship, youth, case-study*

Маја С. Соколовић Игњачевић¹

Универзитет у Београду, Училишњски факултет, Београд, Србија

МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО У ВАСПИТНО- -ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА СРБИЈЕ – ЗАСТУПЉЕНОСТ И ВИДОВИ РАДА²

Апстракт: Музичко стваралаштво представља широку и врло специфичну област музичког развоја на предшколском узrastу, посебно када је у тај процес укључена ритмичка и мелодијска импровизација, у деловању на целовиту личност детета, као и на развој музичких диспозиција и утицаја на креативне капацитете. Основно истраживање било је усмерено на васпитаче запослене у предшколским установама, док су у допунском истраживању испитаници били студенти који су похађали једномесечну праксу у предшколским установама и опсервирани васпитно-образовни рад. Сprovedено је током 2016, 2017. и 2018. године, а као инструмент је коришћен упитник. Циљ је био да се утврди фреквенција реализовања активности из области стваралаштва, видови рада и евентуалне разлике између група испитаника различите старости, дужине стажа и самопроцењених музичких компетенција. Истраживање је показало релативно ниску учесталост примене стваралачких активности, у односу на друге активности из области музике, а установљена је статистички значајна разлика у одговорима између група васпитача различите старости, година стажа и процењених музичких компетенција. Мапирањем тренутне ситуације у предшколским установама креирана је основа за даљи развој силабуса музичких предмета у оквиру програма за образовање васпитача, као и програма континуираног образовања, са циљем да се унапреди учесталост и начин рада у овој, важној области, а у светлу нових Основа програма.

Кључне речи: музичко стваралаштво, импровизација, музичко истраживање, предшколско дете.

1 maja.ignjacevic@gmail.com

2 Представљени резултати су део обимнијег истраживања, спроведеног у оквиру докторске дисертације.

Увод

Област музичког стваралаштва једна је од оних чија је заступљеност у оквиру музичког васпитања деце предшколског узраста веома важна, а унутар ове области управо су активности из домена импровизације сврстане у оне са највишим степеном дечјег учешћа и ангажмана, што се сматра виталним у процесу музичког учења (Argile, 2012). Док је појединим студијама утврђено да је способност импровизовања условљена узрастом (Flohr, 1981; 1984), и то пре свега у домену ритмичких и структурних карактеристика (Brophy, 2005; Reinhardt, 1990), друге студије потврђују примаран утицај музичких искустава деце и присуства стваралачких активности у оквиру музичког васпитања (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Виготски дефинише машту као стваралачку делатност засновану на способности нашег мозга да комбинује, а истиче да се она не појављује одједном, већ се постепено развија из најелементарнијих облика у сложене. Он наводи да је „[...] сваком периоду детињства својствена [...] посебна форма стваралаштва.“ (Vigotski, 2005: 23). У периоду између треће и четврте године живота деца показују склоност ка измишљању сопствених песама, које представљају комбинацију раније научених песама и властитог стваралачког умећа (Ђурковић-Пантелић, 1998: 64; Судзиловски и Терзић, 2010: 206). Већ са 4 године деца могу да импровизују комплексне ритмичке фразе (Flohr, 1981), украшавају песме, измишљају нове стихове и драматизују их (Swanson, 1969: 8). Са 4 и 5 година истиче се индивидуализам код деце у музичким активностима, па зато поред групних активности треба омогућити што више прилика за рад на музичком стваралаштву самостално и у мањим групама. Максић и Павловић наводе да „креативно дете до поласка у школу показује добро опште напредовање, склоност ка експресији свих врста својих способности и умећа, као и самостално проналажење решења у различитим ситуацијама у којима се нађе.“ (Максић и Павловић, 2022: 104).

Гловер истиче две основне поделе у оквиру музичког стваралаштва у предшколском узрасту. Прва је подела на стваралаштво које се реализује коришћењем гласа и оно које се реализује на инструментима. Друга подела подразумева стваралаштво као индивидуални и стваралаштво као групни процес (Glover, 2000: 42). Овим двама поделама додајемо још једну – на спонтане и вођене стваралачке активности.

Дечје спонтане песме се најчешће јављају у оквиру игре и других дечјих активности. Основна улога васпитача је да „подржи процес експериментисања и обезбеди окружење богато новим могућностима за произвођење звукова“ (Moore, 1990: 39). Као подстицај за овај вид стваралаштва могу послужити и приче, слике, разговор о свакодневним темама, или покрет. Како фреквенција спонтаног осмишљавања песама опада око шесте године живота, потребно је пружити додатну подршку, како би деца наставила са овом, драгоценом активношћу (Pound & Harrison, 2002; Thorn, 1929: 35).

Рад у домену импровизације може започети певањем дијалога, у почетку заснованом на имитацији једноставних мелодијских образаца, који се поступно усложњавају. Деца могу бити подстакнута да креирају музичке дијалоге користећи измишљене речи, без значења, као и да прате своје певање извођењем ритма сопственим телом или на инструментима. Може се применити и „програмска“ импровизација, где деца музицирају на инструментима као да су љута/уплашена/задовољна/тужна (Brophy, 2001; Robinson, et al., 2011; Flohr, 1981, 1984), осмишљавају музику за различите намене и дочаравање различитих појава (Guderian, 2012), или као реакцију на посматрање различитих визуелних стимулуса односно стимулуса који су засновани на активацији дечије маште (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009; Major & Cottle, 2010). Децу треба охрабривати да импровизују и певају о својој свакодневици – времену које проводе код куће и у вртићу, а контролу гласа успостављати постепено, кроз разноврсне активности имитирања звукова у различитим регистрима (Bayless & Ramsey, 1978: 32).

Мејдор и Котл су у свом истраживању указале на значај дијалошког оквира који креира васпитач током стваралачког процеса, у ком деца самовалуирају своје музичке поступке и изборе, унапређујући притом и сам ток стваралачког процеса, као и способност ауторефлексије и критичког размишљања (Major & Cottle, 2010). Велосо истиче да „када деца учествују у стваралачком процесу, у колаборацији, користе музичку импровизацију као средство за комуникацију и то на невербални, пре-рефлексивни, динамичан начин.“ (Veloso, 2017: 273). Она додаје да у датом процесу деца постављају нове изазове и увиде у нове могућности својим вршњацима, што доприноси већем броју музичких идеја које се јављају у групи.

Учешће у активностима из области музичког стваралаштва је значајно и из перспективе личног развоја појединца – одређена истраживања су указала на позитиван утицај на развој емпатије (Rabinowitch, et al., 2013), самопоуздања (Culp, 2016; Hallam, 2010), кооперативности у решавању проблема (Kirschner & Tomasello, 2010), као и развој креативности (Cuadrado, 2019; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Музичко стваралаштво је један од сегмената рада, који је у мањој или већој мери заступљен у образовним системима свих земаља, на сваком од образовних нивоа³. До сада је спроведено неколико истраживања у којима је испитивана (између осталог и) заступљеност активности из области музичког стваралаштва из перспективе васпитача и учитеља⁴. У обимном

3 Када је реч о Европи, упоредни приказ ситуације у различитим земљама видети у: Proceedings of the 24th EAS Conference „Looking for the unexpected: Creativity and innovation in music education“. Vilnius, Lithuania, 16–19 March 2016.

4 У великом броју земаља узраст од шест година је обухваћен школским, а не предшколским образовањем, па су зато и ова истраживања обухваћена прегледом литературе.

истраживању које је обухватило 293 вртића у Америци, а објављено је 2006. године, утврђено је да је управо област музичког стваралаштва и импровизације најмање заступљена у предшколским установама – тек из 11% установа известили су о присуству овог типа активности (Nardo, et al., 2006). Деценију касније, Болдак и Еврар су у оквиру свог истраживања испитанике разврстали у три категорије, на основу нивоа њиховог претходног образовања у области музике и утврдили да са вишим нивоом музичког образовања васпитача расте разноврсност музичких активности које примењују, као и фреквенција рада у области музичког стваралаштва (Bolduc & Evrard, 2017). Занимљиво је да у једном од недавно спроведених истраживања, са 154 испитаника запослених у вртићима широм Америке, стваралачке активности нису ни биле међу понуђеним одговорима о типовима музичких активности које васпитачи користе у пракси (Kirby, et al., 2022).

Методолошки оквир

У овом раду представимо део резултата опсежнијег истраживања, посвећеног стицању увида у васпитно-образовну праксу у области музичког васпитања у Србији, који се односе на област музичког стваралаштва. Основни циљ је био испитати у којој мери су и на који начин заступљене активности из области стваралаштва у предшколским установама у Србији. Истраживање је базирано на дијагностичком пакету сачињеном од главног истраживања већег обима и додатног истраживања, мањег обима.

Главно, обимније истраживање, базирано је на упитнику 1 намењеном васпитачима запосленим у предшколским установама Србије, састављеном из два дела. У првом делу упитника прикупљени су социодемографски подаци о полу, старости испитаника, годинама радног стажа и месту рада. Други део садржи специфична питања везана за самопроцену музичких компетенција, фреквенцију реализовања музичких активности из области стваралаштва и методичке поступке заступљене у раду. У упитнику су заступљена како питања једноструког, тако и питања вишеструког избора, затвореног и отвореног типа. За статистичку обраду резултата приликом израде ове дисертације коришћен је пакет IBM SPSS Statistics 24. Нумеричка обележја приказана су преко средњих вредности (аритметичка средина) и мера варијабилитета (стандардна девијација). Атрибутивна обележја приказана су коришћењем фреквенција и процената. За униваријантну анализу употребљен је хи-квадрат тест. Овај тест је употребљен и код питања са вишеструким избором, користећи Multiple Response Set опцију коју нуди програмски пакет SPSS. Узорак је намеран и чини га укупно 119 испитаника, који су га попуњавали у оквиру боравка на Учитељском факултету у оквиру дошколовања, или су дистрибуирани посредством студената који су у периоду

између 2016. и 2018. године похађали праксу предвиђену студијским програмом смера за васпитаче у предшколским установама Учитељског факултета у Београду. Већина испитаника (81,6%) запослена је у Београду, а 97,5% њих је женског пола. Подаци о старости испитаника груписани су у четири категорије: 20 до 29 година (26,9% узорка), 30 до 39 година (47,1% узорка), 40 до 49 година (16,8% узорка) и више од 50 година (9,2% узорка). Дистрибуција испитаника с обзиром на дужину радног стажа изгледа тако да дужину радног стажа до 7 година има 44,9% испитаника, од 8 до 14 година радног стажа има 27,1% испитаника, 15 до 21 година дужине радног стажа има 7,6%, 22 до 28 година има 2,5% испитаника, док радни стаж у трајању од 29 до 35 година има 17,8% испитаника.

Како смо очекивали да ће васпитачи у одређеној мери давати социјално пожељне одговоре на питања о властитој васпитно-образовној пракси, овом, главном истраживању, придодали смо и додатно истраживање, како бисмо сагледали образовну праксу и из перспективе посматрача. Оно је било намењено студентима завршне године Учитељског факултета, који су након једномесечног боравка на пракси у бројним вртићима на територији Србије известили о заступљености различитих типова музичких активности у васпитно-образовној пракси, па и оних из области стваралаштва. Наглашавамо и да је пракса реализована током месеца маја, који је у вртићима неретко посвећен припреми завршних приредби, па из тог разлога податке прикупљене од студената треба узети са дозом резерве, јер потенцијално не одсликавају реалну ситуацију у васпитно-образовној пракси, у редовним околностима. Реалну слику о музичкој пракси, тако, треба тражити на „пола пута“ између начина на који су је представили васпитачи и начина на који су о њој известили студенти. Додатно истраживање засновано је на упитнику 2 мањег обима, који поред уводних питања о установама у којим је реализована пракса и узрасним групама у којим су боравили студенти садржи питања о броју и врсти музичких активности које су реализоване и примењеним методичким поступцима. Узорак је намеран и чини га 60 студената треће и четврте године смера за васпитаче Учитељског факултета у Београду. Упитник 2 је попуњаван након реализоване мајске праксе у предшколским установама Србије, у јуну 2018. године.

Резултати и дискусија

Најпре ће бити представљени резултати основног истраживања, базираног на упитнику 1, а потом и резултати додатног истраживања, базираног на упитнику 2.

На питање: које типове активности из области музике спроводите, испитаници су могли заокружити један или више одговора. Дакле, ово је било питање са могућношћу вишеструког избора (*multiple question*), те збир

фреквенција не даје укупан број испитаника, а збир процената није 100%. Испитаницима је понуђен велики број разнородних одговора (негде су наведене области рада, негде типови активности, а у неким је прецизиран и методички приступ), како би испитаници на почетку истраживања стекли увид у теме и области које ће бити заступљене у истраживању и како би се креирала почетна слика о начину на који је музичко васпитање заступљено у раду васпитача. У поређењу са осталим одговорима, везаним за активности као што су певање, слушање музике и музичке игре, мањи број испитаника – њих 38,7% навело је да реализује активности из области стваралаштва

Табела 1: Области рада и типови активности из области музичког васпитања заступљени у раду

	Фреквенција	(%) Процент
Учење песме по слуху уз пратњу инструмента	69	58,0%
Учење песме по слуху уз цд	85	71,4%
Свирање на Орфовим инструментима	44	37,0%
Обрада традиционалне песме и игре	87	73,1%
Слушање музике	104	87,4%
Музичке игре	105	88,2%
Обрада инструмента	45	37,8%
Обрада композитора	18	15,1%
Стваралаштво и импровизација	46	38,7%
Звучне приче	30	25,2%
Нешто друго_камповање са децом	3	2,5%
Нешто друго_амбијентална музика	1	8%,

Слично питање, у ком је од васпитача тражено да издвоје типове активности из области музике које најчешће спроводе, формулисано је као питање отвореног типа, па су испитаници уносили један или више одговора. Дакле, ово питање је третирано као питање са могућношћу вишеструког избора (*multiple question*), те збир фреквенција не даје укупан број испитаника, а збир процената није 100%. Тек 5% васпитача као један од одговора навело је стваралаштво и импровизацију као тип активности за који се најчешће опредељују.

Табела 2: Најфреквентнија области рада/типи активности/музички садржај заступљен у раду

	Фреквенција	(%) Процент
Учење песме	50	42,0%
Музичке игре	48	40,3%
Слушање музике	31	26,1%
Свирање на Орфовим инструментима	2	1,7%
Стваралаштво и импровизација	6	5,0%
Традиционална песма и игра	15	12,6%
Обрада инструмента	6	5,0%
Обрада композитора	0	0,0%

На директно питање о томе да ли васпитачи реализују активности из области музичког стваралаштва и импровизације, чак њих 65,5% одговорило је потврдно.

Утврђено је присуство статистички значајне разлике између старосних група у погледу реализовања активности из домена стваралаштва и импровизације ($\chi^2=12,95$, $df=3$, $p=0,005$). Међу васпитачима који су навели да не реализују активности из ове области, већина (55,3%) припада старосној групи од 30 до 39 година. У питању је група испитаника која је образовање највероватније стицала у периоду када се оно одвијало у оквиру двогодишњих Виших школа за образовање васпитача (1993–2006), које је у погледу трајања и свеобухватности обрађених тема било на нижем нивоу од осталих периода (Соколовић Игњачевић, 2019: 218). Наиме, у наведеном истраживању сабрани су бројеви часова посвећени предметима из области музике на недељном нивоу у свакој од година школовања – на пример, уколико је школовање трајало четири године, са по 2 часа недељно посвећених музичким предметима, укупан скор био је 8; уколико је школовање трајало 6 година, а број часова на недељном нивоу био 3, укупан скор био је 18. Тако је, поређења ради, током петогодишње средње школе за образовање васпитача, која је функционисала у периоду 1969–1973. укупан збир био 13 часова, током рада Педагошке академије (1973–1993) укупан број часова је варирао између 8,5 до чак 15,5 у периоду док је образовање било конципирано као шестогодишње (1987–1993). Са друге стране, у оквиру двогодишњег образовања у Вишим школама почевши од 1993. године збир часова је износио 4 часа на нивоу целокупног школовања⁵.

5 Видети детаљније у: Соколовић Игњачевић, М. (2019). *Предшколско музичко васпитање у Србији из историјске, теоријске и емпиријске перспективе* (докторска дисертација), Београд: Факултет музичке уметности Универзитета у Београду (196–218).

Табела 3: Заступљеност рада у области стваралаштва и старости испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)	
		20–29	30–39	40–49	50+		
Заступљеност рада у области стваралаштва	Да	Укупно	15	32	15	10	72
		%	20,8%	44,4%	20,8%	13,9%	100,0%
	Не	Укупно	15	21	2	0	38
		%	39,5%	55,3%	5,3%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=12,95, df=3, p=0,005$$

Приказујемо исте податке категоризоване унутар појединих узрасних група:

Табела 4: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и старости испитаника

		Старост испитаника				
		20–29	30–39	40–49	50+	
Заступљеност рада у области стваралаштва	Да	Укупно	15	32	15	10
		%	50,0%	60,4%	88,2%	100,0%
	Не	Укупно	15	21	2	0
		%	50,0%	39,6%	11,8%	0,0%
	Укупно (Σ)	Укупно	30	53	17	10
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=12,95, df=3, p=0,005$$

У подацима приказаним на овај начин видљиво је да са годинама старости расте фреквенција заступљености рада у области стваралаштва међу испитаницима, а посебно истичемо податак да у најстаријој старосној групи сви испитаници наводе да практикују овај вид активности, док је у најмлађој групи тај одговор дала тек половина испитаника.

Ови подаци у сагласју су са налазима о квалитету обуке васпитача у Србији, у различитим периодима, на основу њеног трајања и свеобухватности

тема. Наиме, као што смо већ истакли, обука васпитача у домену музике била је врло обухватна и темељна у периоду 1969–1987, када се одвијала у оквиру педагошких академија за образовање васпитача у трајању од четири до шест година, са највећим бројем часова посвећеним музици, те истичемо да су управо васпитачи из старосне категорије од преко 50 година највероватније похађали обуку у овом периоду (Соколовић Игњачевић, 2019).

И наредно укрштање варијабли дало је исте резултате и показало да су васпитачи који имају до 7 година радног стажа група која у најмањој мери наводи да реализује активности које се баве музичким стваралаштвом и импровизацијом (68,4%). Ова разлика је статистички значајна ($\chi^2=12,57$, $df=4$, $p=0,014$).

Табела 5: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	25	21	8	3	14	71
		%	35,2%	29,6%	11,3%	4,2%	19,7%	100,0%
	Не	Укупно	26	8	1	0	3	38
		%	68,4%	21,1%	2,6%	0,0%	7,9%	100,0%

$\chi^2=12,57$, $df=4$, $p=0,014$

Питање о томе на који начин васпитачи реализују активности из домена стваралаштва и импровизације било је формулисано као отворено питање. Наводимо најпре да је мање од половине испитаника ($n= 54$) дало одговоре на ово питање. Сличне одговоре међу добијеним одговорима смо потом објединили у наведене категорије, односно кодирани их (неки од одговора истовремено припадају већем броју категорија). Добијени одговори су приказани у табели 8.

Уколико бисмо овде применили категоризацију на основне видове стваралаштва, добили бисмо следеће фреквенције:

- вокално стваралаштво – 26%
- стваралаштво покретом – 21,8%
- стваралаштво на инструментима – 20,2%
- ликовно стваралаштво – 10,1 %

Табела 6: Методички постојање – импровизација и стваралаштво

	Фреквенција	(%) Процент
Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	5	4,2%
Драматизација песме	6	5,0%
Импровизовање на дечјим инструментима	19	16,0%
Осмишљавање текста песме	16	13,4%
Импровизовање покрета уз музику	20	16,8%
Прављење инструмената	10	8,4%
Сликање/цртање након одслушане композиције	2	1,7%
Импровизација мелодије на дати текст	15	12,6%

Испитали смо да ли је начин реализације активности које се баве музичким стваралаштвом статистички значајно различит код испитаника различите старости. Статистичка значајност хи-квадрат теста изнад је граничне вредности од 0,05, дакле, статистички значајна разлика не постоји.

Васпитачи са различитом дужином радног стажа користе статистички значајно различите методичке поступке импровизације и стваралаштва, као што је приказано у табели 9. Наиме, експериментисање са звуком и прављеним инструментима доминантно користе васпитачи са најдужим радним стажом 29 до 35 година (60%). Драматизацију песме користе само васпитачи са стажом до 14 година (100%). Васпитачи са радним стажом до 7 година доминантно користе осмишљавање текста песме (56,3%). Импровизовање покрета уз музику у највећој мери користе васпитачи са до 7 година радног стажа (35%), али и од 8 до 14 година (30%). Од укупног броја васпитача који користе импровизацију мелодије на дати текст њих 50% има радни стаж 29 до 35 година. Закључујемо да су они видови стваралаштва који се ослањају примарно на немузичка средства – драматизација, осмишљавање текста или покрета својствени васпитачима са краћим радним стажом, док они са дужим стажом бирају сложеније видове стваралаштва, који се ослањају на рад са звуком и мелодијом, као што су експериментисање са звуком и прављеним инструментима и импровизовање мелодије на задати текст.

Табела 7: Методички постојањак – импровизација и стваралаштво и дужина радног сјажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	0	1	1	0	3	5
	%	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	60,0%	100,0%
Драматизација песме	Укупно	3	3	0	0	0	6
	%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Импровизовање мелодије и ритма на дејим инструментима	Укупно	10	4	3	0	2	19
	%	52,6%	21,1%	15,8%	0,0%	10,5%	100,0%
Осмишљавање текста песме	Укупно	9	3	0	1	3	16
	%	56,3%	18,8%	0,0%	6,3%	18,8%	100,0%
Импровизовање покрета уз музику	Укупно	7	6	4	0	3	20
	%	35,0%	30,0%	20,0%	0,0%	15,0%	100,0%
Прављење инструмената	Укупно	1	5	2	0	2	10
	%	10,0%	50,0%	20,0%	0,0%	20,0%	100,0%
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	0	1	1	0	0	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	5	2	0	2	6	15
	%	33,3%	13,3%	0,0%	13,3%	40,0%	100,0%

$$\chi^2=52,58, df=32, p=0,012$$

Заступљеност импровизовања и стваралаштва је статистички значајно различита код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује хи-квадрат тест ($\chi^2=7,02, df=2, p=0,030$). Сви испитаници који процењују да њихове музичке компетенције припадају високом нивоу изјаснили су се да реализују активности из домена музичке импровизације и стваралаштва. Међу испитаницима који их сврставају у средњи ниво овај одговор дало је 65, 3% васпитача, док из групе која сматра да поседује низак ниво музичких компетенција тек нешто више од половине испитаника наводи да реализује овај тип активности.

Табела 8: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Укупно	Висок	Средњи	Низак	Total
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	10	47	15	72
		%	100,0%	65,3%	53,6%	65,5%
	Не	Укупно	0	25	13	38
		%	0,0%	34,7%	46,4%	34,5%
	Total	Укупно	10	72	28	110
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=7,02$, $df=2$, $p=0,030$

Није утврђена статистички значајна разлика међу испитаницима који на различите начине самопроцењују властите музичке компетенције и методичког поступка који примењују у области импровизације и стваралаштва.

У оквиру нашег другог истраживања, заснованом на упитнику 2, намењеном студентима, који су боравили на једномесечној пракси у предшколским установама Србије, међутим, тек 1,7% испитаника наводи да је у васпитно-образовној пракси сведочио реализацији активности из области музичког стваралаштва, што је податак који посебно забрињава. Закључујемо да постоји несагласје између начина на који се васпитачи изјашњавају о фреквенцији активности из области стваралаштва и заступљености активности овог типа коју су у пракси евидентирали студенти.

Табела 9: Тип реализованих музичких активности

	Фреквенција	Процент (%)
обрада песме/певање уз музику са ЦД-а	28	46,70%
обрада песме/певање уз пратњу инструмента (клавира и хармонике)	26	43,30%
слушање музике	21	35,00%
музичке игре	14	23,30%
обрада музичког инструмента	12	20,00%
обрада традиционалне песме или игре	7	11,70%
звучне приче	5	8,30%
нешто друго_обрада бројалице	5	8,30%
обрада композитора	4	6,70%
свирање на Орфовим инструментима	1	1,70%
музичко стваралаштво и импровизација	1	1,70%

Закључак

Овај рад изведен је из обимнијег истраживања које спада у фундаментална истраживања, којима се настоји да се да допринос научним сазнањима о законитостима педагошке прошлости и стварности (Sagadin, 1989: 248), у овом случају конкретно, у области предшколског музичког васпитања у Србији. Циљ овог рада био је да се стекне увид у начин и меру у којој су активности из домена музичког стваралаштва заступљене у оквиру васпитно-образовне праксе – да се утврди фреквенција реализовања активности из области стваралаштва, видови рада и евентуалне разлике између група испитаника различите старости, дужине стажа и самопроцењених музичких компетенција

Спроведеним истраживањем установили смо разлику између одговора васпитача и студената о заступљености ове области у предшколским основама Србије. Добијени резултат да тек нешто више од трећине васпитача наводи да реализује активности из ове области био је очекиван, јер је осмишљавање и вођење ове врсте активности сложен и захтеван процес. Међутим, резултат који посебно забрињава је онај добијен у допунском истраживању где тек 1,7% студената наводи да је у васпитно-образовној пракси сведочило реализацији активности из ове области.

Утврдили смо и да се они испитаници који су у оквиру програма за образовање васпитача похађали дуготрајније и обимније програме музичког образовања, са дужим радним стажом, као и већим самопоуздањем у властите музичке компетенције, чешће изјашњавају да реализују музичке активности из домена музичког стваралаштва и користе разноврсније видове рада у овој области. Истраживање је показало и да су они видови стваралаштва који се ослањају примарно на немужичка средства – драматизација, осмишљавање текста или покрета својствени васпитачима са краћим радним стажом, док они са дужим стажом бирају сложеније видове стваралаштва, који се ослањају на рад са звуком и мелодијом, као што су експериментисање са звуком и прављеним инструментима и импровизовање мелодије на задати текст.

Наведени резултати указују на то да би унапређење квалитета и обима музичког образовања васпитача у оквиру програма за образовање васпитача, по узору на раније периоде у којима му је посвећивана већа пажња, зарад побољшања самопоуздања васпитача у властите музичке компетенције, могло допринети чешћој заступљености и већој разноврсности музичких активности из области дечјег музичког стваралаштва. Такође, потребно је осмислити разноврсне и квалитетне програме стручног усавршавања у овој области, како би васпитачи стекли додатна знања и вештине и били охрабрени да подрже дечје музичко стваралаштво у оквиру система предшколског образовања и васпитања.

Литература:

- Aprile, A. (2012). Music-making with young children. In: Korn-Bursztyn, C.(Ed.) *Young Children and the Arts : Nurturing Imagination and Creativity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 245–252.
- Bayless, K. M., & Ramsey, M. E. (1978). *Music, a way of life for the young child*. Saint Louis: The C.V. Mosby Company.
- Bolduc, J., & Evrard, M. (2017). Music Education from Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research and issues in music education*, 13(1), 3.
- Brophy, T. S. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34–53. <https://doi.org/10.2307/3399775>
- Brophy, T. S. (2005). A Longitudinal Study of Selected Characteristics of Children's Melodic Improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120–133. <https://doi.org/10.2307/3345513>
- Cuadrado, F. (2019). Music and Talent: An Experimental Project for Personal Development and Well-Being through Music. *International Journal of Music Education*, 37(1), 156–174.
- Culp, M. E. (2016). Improving Self-Esteem in General Music. *General Music Today*, 29(3), 19–24. <https://doi.org/10.1177/1048371315619962>
- Flohr, J. W. (1981). Musical Improvisation Behavior of Young Children, 47th Music Educators National Conference, Minneapolis, Minnesota – April 22-25.1981, 2–9.
- Flohr, J. W. (1984). Young Children's Improvisations: A Longitudinal Study, 49th Music Educators National Conference, Chicago, March 23, 1984, 2–12.
- Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6–14.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269–289.
- Kirby, A. L., Dahbi, M., Surrain, S., Rowe, M. L., & Luk, G. (2022). Music Uses in Preschool Classrooms in the US: A Multiple-Methods Study. *Early Childhood Education Journal*, 1–15.

- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.
- Major, A. E., & Cottle, M. (2010). Learning and teaching through talk: Music composing in the classroom with children aged six to seven years. *British Journal of Music Education*, 27(3), 289–304.
- Moore, J. L.S. (1990). Strategies for fostering creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 38. <https://doi.org/10.2307/3401076>
- Pound, L., & Harrison, C. (2002). Supporting musical development in the early years. Milton Keynes: Open University Press.
- Rabinovitch, T.C., Cross, I. & Burnard, P. (2013) Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498.
- Rachel Lee Nardo, Custodero, L. A., Diane C. Persellin, & Fox, D. B. (2006). Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278–292. <https://doi.org/10.2307/4139751>
- Reinhardt, D. (1990). Preschool Children's Use of Rhythm in Improvisation. *Contributions to Music Education*, (17), 7–19.
- Robinson, N. G., Bell, C. L., & Pogonowski, L. (2011). The Creative Music Strategy. *Music Educators Journal*, 97(3), 50. <https://doi.org/10.1177/0027432110395945>
- Sagadin, J. (1989). Fundamentalna istraživanja. *Pedagoška enciklopedija* (Vol. 2, str. 248). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Swanson, B.R. (1969). *Music in the education of children*. California: Wadsworth Publishing Co. Inc, <https://archive.org/stream/musicineducation00swan#page/n5/mode/2up>
- Thorn, A. G. (1929). *Music for young children*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Veloso, A. L. (2017). Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British Journal of Music Education*, 34(3), 259–276.

- Vigotski, L.S. (2015). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. и Павловић, Ј. (2022). *Креативност у образовању из перспективе наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Соколовић Игњачевић, М. (2019). *Предшколско музичко васпитање у Србији из историјске, теоријске и емпиријске перспективе (докторска дисертација)*, Београд: Факултет музичке уметности Универзитета у Београду
- Судзиловски, Д. и Терзић, Е. (2010). *Музика у развојним етапама деце предшколског узраста*. У: *Зборник радова. Учитељски факултет Ужице*, 13/2010, 203–210.

Maja S. Sokolović Ignjačević

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

MUSICAL CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF SERBIAN PRESCHOOLS – FREQUENCY AND MODALITIES

Abstract

Musical creativity and music improvisation are a very important part of preschool music education. Their influence on the development of musical dispositions, creative capacities and the whole personality of the child have been the topic of a lot of research in this field. In this paper we will present the results of two pieces of research, with the same aim - to document music education practices in the field of music creativity in Serbia. The basic research was focused on the self-assessment of early childhood educators' practices in this field, while in the supplementary research, the respondents were students who attended a one-month internship in preschools and observed the educational work. It was conducted in 2016, 2017 and 2018, and questionnaires were used as instruments. The goal was to determine how often the activities in the field of music creativity were employed, which types of activities were employed and to determine possible differences between groups of respondents. The research showed a relatively low frequency of employing activities from the field of musical creativity, compared to other activities, such as music performing or music perception. Also, a statistically significant difference was found between groups of educators of different age, work experience and self-assessed level of musical competencies. The improvement of the quality and scope of music education of preschool teachers within the teacher education program, in order to improve the teachers' perception of their own musical competences, could contribute to a more frequent employment and a greater variety of musical activities in the field of children's musical creativity.

Key words: *musical creativity, improvisation, music education, preschool child.*

VII

ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ МАТЕРЊЕГ
И СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СВЕТЛУ
ГЛОБАЛНИХ ПРОМЕНА

NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AND TEACHING IN THE
LIGHT OF GLOBAL CHANGE

Anica R. Radosavljević Krsmanović¹

*University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts,
Department of Anglistics, Kragujevac, Serbia*

INTERNATIONAL POSTURE AS A MOTIVATING FACTOR FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Summary: In line with the development of global identities and the emergence of English as a global language, the notion of International Posture has evolved, as a means of explaining how foreign language learners in settings with no direct contact with the speakers of the target language relate themselves to the global community rather than to any geographical entity. The aims of the study are: to determine to what extent International Posture exists among English major university students in Serbia, to examine whether there are differences in its existence among students in different years of study, and to determine if International Posture and L2 motivation correlate with each other in the context of study. For this purpose, we conducted a survey with the students of the English language and literature at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. The study has shown that the level of International Posture is high among these learners and that there are no differences in the level of the construct among the students in different years of study. The study also indicated that International Posture and L2 motivation are moderately related to each other. The findings provide important insights into the nature of International Posture of the participants, thus carrying important pedagogical implications.

Key words: *International Posture, English major university students, L2 motivation.*

Introduction

Globalisation defined as “the phenomenon in which people in different locations worldwide are increasingly linked in such a way that events in one part of the world have an impact on local communities around the world” (Richards and Schmidt, 2010), has altered various aspects of social, cultural, political, but also psychological life in the modern world. As Arnett (2002: 777) claims, the main

¹ anica.krsmanovic@filum.kg.ac.rs

psychological consequence of globalisation is the transformation in identity, that is, in how people think about themselves in relation to the new global society. Namely, in the context of the globalised community, people develop a global identity alongside their local identity, which provides them with a sense of belonging to a worldwide culture community (Ibid). In line with the development of these bicultural identities and the emergence of English as a global language, the notion of *International Posture* (IP) has evolved, as a means of explaining how foreign language learners in settings with no direct contact with the speakers of the target language relate themselves to the global community rather than to any geographical entity.

In recent years, there has been an increasing amount of research into the relation between IP and other variables, including demographic factors (Birdsell 2014; Islam 2013; Kormos and Csizér 2008), previous learning experiences (Nishida and Yashima 2017; Peng 2015), attitudes towards learning English (Iwamoto 2011; Kormos, Kiddle and Csizér 2011), personality factors (Lin 2019), L2 motivation in general (Kormos and Csizér 2008), as well as various motivational constructs (Kormos and Csizér 2008; MacIntyre and Charos 1996; Yashima 2002). This study focuses on IP among English major university students in the Serbian EFL context and the relation of the construct to L2 motivation.

Theoretical review

International Posture

The concept of IP was developed in the Japanese EFL context to denote “an interest in foreign or international affairs, willingness to go overseas to stay or work, readiness to interact with intercultural partners, and [...] openness or a non-ethnocentric attitude toward different cultures” (Yashima 2002: 57). Investigating Japanese university students’ motivation to study English, Yashima (Ibid.) revealed that integrativeness, that is, identification with a specific L2 community, was amongst the least important motivational factors among the respondents. Namely, Gardner (Gardner 2001; Gardner and Lambert, 1972) proposed the notion of integrativeness to refer to an interest in learning a foreign language in order to come closer to a target language community, to integrate into it or to identify with it. However, some authors (e.g. Dornyei 2005) started to question the applicability of the concept in the contexts where there is no obvious L2 community, as well as its ability to account for English language learning motivation in the globalized world. These researchers have claimed that it is reasonable to consider integrativeness only in multilingual and multicultural contexts where learners come into contact with L2 community regularly, while the concept is problematic in the settings where a clear L2 community is absent. Furthermore, in the context of learning English as the global language, the target community that learners tend to identify with has changed from a specific native-speaking group to an abstract international community (Botes, Gottschling,

Stadler, Greiff, 2020:1). Thus, since IP refers to learners' tendency to integrate into the global community, the concept is claimed to be a broadened form of integrativeness rather than a notion that suppresses Gardner's construct.

According to Yashima (2002) IP includes the following components: Intercultural Friendship Orientation (IFO), which refers to broader interest in different cultures and willingness to interact with people, reflecting the role of English as a *lingua franca*; Intergroup Approach/Avoidance Tendency (AAT), which indicates a learner's tendency either to approach or to avoid interaction with people from different cultures; Interest in International/Vocational Activities (IVA), which reflects "how much EFL learners are aware of, and have aspirations for becoming involved in overseas activities" (Ibid: 60); and Interest in Foreign Affairs (IFA), which refers to learners' interest in international issues.

L2 motivation

Generally, motivation is considered to be a critical factor in the process of learning and teaching which pushes an individual to do things in order to achieve something (Harmer 2001), as well as the extent to which someone makes choices about goals to pursue and the effort the person will devote to that pursuit (Brown 2000). Dörnyei (2018) claims that it is a particularly important individual difference in the process of foreign language learning, because it initiates L2 learning and later provides the driving force to sustain learning, while all other dimensions involved in the process presuppose motivation to some extent.

Owing to the complex nature of L2 motivation, the study of it provided diverse, independent, even conflicting theories, while no existing motivation theory has managed to provide an integrative account of all the aspects of the concept: its scope, intensity, orientations, causes, effects and consequences (Dörnyei and Ushioda 2011). Namely, acquiring a new communication code involves unique social, psychological and cultural dimensions, which makes L2 motivation specific compared with learning motivation in general. The history of L2 motivation research has been marked by endeavours to integrate the theories with the mainstream theoretical developments in psychology, as well as by laying emphasis on unique aspects of motivation in the field of foreign language learning and teaching (Ibid: 39). Dörnyei (2005) identified four phases in the development of L2 motivation research: the social psychological period, characterised by the research into the psychological and cultural factors interacting with L2 motivation; the cognitive-situated period, marked by the adaptation of cognitive theories in educational psychology to the field of L2 motivation research; the process-oriented period, which emphasised the temporal and changeable aspects of L2 motivation; and the socio-dynamic period, characterised by the focus on "the situated complexity of L2 motivation process and its organic development in dynamic interaction with a multiplicity of internal, social and contextual factors" (Dörnyei and Ushioda 2011: 72).

Despite these diverse and opposing theories of L2 motivation, most researchers have agreed that motivation concerns direction and magnitude of human behaviour, including the choice of a particular action, the persistence with it and the effort expended on it (Ibid). For the purpose of this study, we focused on the intensity of learners' motivation for English language learning.

Methodology

Aims

The aim of the study is to determine to what extent IP exists among English major university students in Serbia and to examine whether there are differences in its existence among students in different years of study. Additionally, the study is aimed at determining if international posture and L2 motivation are related in the context of study.

Participants

The participants of the survey were 169 students of English language and literature at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. Of these, 35 (20.7%) were males and 134 (79.3%) females. The participants ranged in age from 18 to 26 with a mean age of 20.5 (SD=1.87), while most of them were in the first year of study (69 students (40.8%) were in the first year of study; 35 students (20.7%) were in the second year; 23 students (13.6%) were in the third year; 27 students (16%) were in the fourth year of study; 15 students (8.9%) were in the fifth year of study).

Instruments

Data were collected by means of a questionnaire, which included a total of 25 five-point Likert type items measuring two variables: IP and English language learning motivation. In addition, the questionnaire required completing three open-ended questions that provided background information about the participants (age, gender and year of study). The variables were developed from previously conducted studies and adapted to the Serbian context.

The concept of IP was measured by nineteen items taken from a study conducted by Yashima (2002) among Japanese learners of English (Cronbach's $\alpha=.809$). The variable measured the learners' willingness to learn English in order to interact with intercultural partners and develop their cosmopolitan identities (for example, "English language will allow me to get to know various cultures and peoples"). The scale included four subscales: Intercultural Friendship Orientation (Cronbach's $\alpha=.823$), Intergroup Approach/Avoidance Tendency (Cronbach's $\alpha=.682$), International/Vocational Activities (Cronbach's $\alpha=.803$) and Interest in Foreign Affairs (Cronbach's $\alpha=.701$).

Six statements, adapted from a study conducted by Taguchi, Magid and Papi (2009) (Cronbach's $\alpha=.815$), assessed the participants' English language learning motivation. The items measured learners' efforts towards learning English, including both their perception of the efforts they are currently making regarding English language learning English language learning currently and their intended future efforts (for example, "I think I am doing my best to learn English").

Procedure of data collection and statistical data analysis

The questionnaire was administered to the participants in October 2021 during their regular lecture periods. The data were processed by means of descriptive statistics, one-way ANOVA and correlation analyses. All analyses were carried out using SPSS software (version 20.0).

Results and discussion

The first aim of the study was to determine to what extent IP exists among English major university students in Serbia. For this purpose, descriptive statistics were calculated for all variables used in the study. Table 1 shows that the mean scores and standard deviations revealed that the participants' tendency to relate themselves to the global community and their readiness to communicate with people other than Serbian, are considerable (M=3.98; SD=.466). The amount of efforts that they are making regarding English language learning as well as their intended future efforts, as the measure of their L2 motivation, is also significant (M=3.83; SD=.684).

Table 1: Descriptive statistics for International Posture and L2 Motivation

	Items	Min.	Max.	Mean	Std. dev.	Skewness	Kurtosis
International Posture	19	2.68	4.84	3.98	.466	-.560	-.116
L2 Motivation	6	1.33	5.00	3.83	.684	-.663	.665

Additionally, Table 2 shows to what extent the individual components of IP exist among the participants. It is apparent from the table that the participants' IVA (M=3.45; SD=.766) and their IFA (M=3.82; SD=.930) are above the average values, while their IFO (M=4.41; SD=.639) and AAT (M=4.25; SD=.517) are considerably above the average. This means that the students are interested in international issues, as well as in international career development and living in foreign countries, while they show increased willingness to interact with people other than Serbian, strong interest in different cultures, as well as strong tendency to approach people from different cultures.

Table 2: Descriptive statistics for the subscales of IP

	Items	Min.	Max.	Mean	Std. dev.	Skewness	Kurtosis
IFO		2.25	5.00	4.41	.639	-1.284	1.395
AAT		2.43	5.00	4.25	.517	-.765	.499
IVA		1.17	5.00	3.45	.766	-.377	-.016
IFA		1.00	5.00	3.82	.930	-.738	.332

The second aim of the study was to determine whether there are differences in the existence of IP among students in different years of study. For this purpose, a one-way ANOVA was performed to compare the means for the variable IP with respect to the year of study. Preliminary analyses showed that the assumptions regarding independence, normality and homogeneity had not been violated, so the analysis was performed. As Table 3 shows, the levels of all components are above the average values, the mean scores are similar, although there are slight differences between them. However, contrary to expectations, the results of ANOVA showed that no statistical differences were found in the level of IP among the students at different years of study (Table 4).

Table 3: Descriptive statistics for subgroups

Year of study	Mean	St. deviation	Minimum	Maximum
First	4.01	.469	2.79	4.84
Second	3.86	.530	2.68	4.74
Third	3.97	.362	3.05	4.47
Fourth	4.04	.504	2.89	4.68
Fifth	4.02	.351	3.05	4.47

Table 4: ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.660	4	.165	.755	.556
Within Groups	35.628	165	.219		
Total	36.288	169			

The third section of the study was concerned with the correlation between IP and L2 motivation in the context of the study. For this purpose, correlation analysis was performed. The results showed (Table 5) that there was a significant positive correlation between these variables ($r=.363$, $p<.001$), indicating that the students with high levels of IP usually show strong motivation for English language learning, and vice versa. This is consistent with what has been found in previous studies indicating the relation between L2 motivation and IP (Islam 2013; Papi, Bondarenko, Mansouri, Feng, Jiang 2019). A possible explanation of the positive correlation between IP and L2 motivation might be that learners who strive to integrate into the imagined international community are usually highly motivated to learn English, because the knowledge of the language is essential for achieving the global identity. Another possible explanation for this is that since integrativeness correlates highly with L2 motivation (Gardner 1985) and IP is a revised version of Gardner's construct, L2 motivation can be expected to be closely related to IP.

Table 5: Correlation between International Posture and L2 Motivation

		L2 Motivation	International Posture
L2 Motivation	Pearson Correlation	1	.363
	Sig. (2-tailed)		.000
International Posture	Pearson Correlation	.363	1
	Sig. (2-tailed)	.000	

Additionally, the correlation analysis was performed to determine the relationship between individual components of IP and L2 motivation. The results revealed significant findings for moderate positive correlations between L2 motivation and IFO ($r=.306$, $p<.001$), AAT ($r=.338$, $p<.001$), and IFA ($r=.280$, $p<.001$), while no significant correlation was found between L2 motivation scores and IVA scores (Table 5). The findings indicate that students' motivation for English language learning arises from their interest in different cultures, their tendency to approach people from different countries, as well as from their interest in international issues. Interestingly, the results show that their interest in an international career and living overseas is not related to their L2 motivation.

Table 6: Correlation between the components of International Posture and L2 Motivation

		IFO	AAT	IVA	IFA
L2 Motivation	Pearson	.306	.338	.122	.280
	Correlation	.000	.000	.113	.000
	Sig. (2-tailed)				

Conclusion

The present study was designed to determine to what extent the construct of IP exists among English major university students at a university in Serbia, to examine whether there are differences in its existence among students in different years of study and to determine if IP and L2 motivation are related in the context of study. The study has shown that the levels of IP, as well as its individual components are high and that there are no differences in the level of IP among the students in different years of study. The third finding is that IP and L2 motivation are moderately related to each other.

Since the findings provide an insight into the nature of IP among English major university students of the university in Serbia, some pedagogical and practical implications arise from the study. The implications are aimed at encouraging students and raising their interest in the development and maintenance of their global identity, as the results indicated that the absence of will to identify with native speakers is an important motivating factor for the English language learners. Some studies have revealed that the expansion of students' IP can be achieved through stimulation of their frequent international contacts (Aubrey 2015; Aubrey and Nowlan 2013), encouragement of their participation in study abroad programmes (Meyer 2008; Yashima and Zenuk-Nishide 2008), as well as through the use of technology which may ease the means by which direct contact can be established (Ockert 2015). Moreover, classroom practices can also be modified to extend learners' IP. For example, the creation of a social context in EFL classroom (Ushioda 2006), the use of classroom content related to the imagined international community (Yashima 2007), or proposing theme-based teaching that goes beyond exam preparation (Yashima and Zenuk-Nishide 2008), can encourage direct contact with the international community or at least strengthen students' imagined global community, thus contributing to their IP.

References:

- Arnett, J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57 (10), 774–783.
- Aubrey, S. (2015). *Effect of inter-cultural contact on L2 motivation and L2 learning: A process product study* (doctoral dissertation). University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Aubrey, S. and Nowlan, A.G.P. (2013). Effect of intercultural contact on L2 motivation: A comparative study. In: Apple, M. T., Silva, D.D. and Fellner, T. (eds.). *Language learning motivation in Japan, Multilingual Matters*, Bristol, United Kingdom, 129–151.

- Birdsell, B. (2014). Gender, international posture, and studying overseas. *Journal and Proceedings of the Gender Awareness in Language Education*, 7, 29–50.
- Botes, E., Gottschling, J., Stadler, M. and Greiff, S. (2020). A systematic narrative review of international posture: What is known and what still needs to be uncovered. *System*, 90, 1–12.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In: Lontas, J.I. (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (4293–4399), 7, Alexandria, VA: TESOL.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (eds.). *Motivation and Second Language Acquisition* (1–20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Gardner, R.C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Islam, M. (2013). *L2 Motivational Self System and relational factors affecting the L2 motivation of Pakistani students in the public universities of Central Punjab, Pakistan* (doctoral dissertation). School of Education, The University of Leeds.
- Iwamoto, N. (2011). Mapping student motivation: A study of undergraduate Japanese EFL engineering majors. *The Bulletin of the Institute of Human Sciences*, 13. Toyo University, 1–16.
- Kormos, J. and Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58 (2), 327–255.
- Kormos, J., Kiddle, T. and Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32 (5). 495–516.

- Lin, Y-T. (2019). Taiwanese EFL learners' Willingness to Communicate in English in the classroom: Impacts of personality, affect, motivation, and communication confidence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 101–113.
- MacIntyre, P.D. and Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), 3–26.
- Meyer, D. (2008). A change of heart: Motivation and studying abroad. In Stoke, A.M. (ed.) *Shared Identities: Our Interweaving Threads* (183–193). JALT2008 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.
- Nishida, R. and Yashima, T. (2017). Language proficiency, motivation and affect among Japanese university EFL learners focusing on early language learning experience. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 28, 1–16.
- Ockert, D. (2015). Skype-based English activities: A case for compelling input? Correlational changes before and after skype exchanges. *Teaching English with Technology*, 15 (3), 47–60.
- Papi, M., Bondarenko, A. V., Mansouri, S., Feng, L. and Jiang, C. (2019). Rethinking L2 motivation research: The 2 × 2 model of L2 self-guides. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 337–361.
- Richards, J.C. and Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Essex: Longman.
- Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In: Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (66–97). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2006). Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2), 148–161.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 89, 54–66.
- Yashima, T. (2007). Autonomy and willingness to communicate: Development of an English-using self. Presented at the independent learning association 2007 Japan conference, Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.
- Yashima, T., and Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36 (4), 566–585.

Аница Р. Радосављевић Крсмановић

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

НАКЛОЊЕНОСТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЈИ КАО ФАКТОР МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт

Паралелно са развојем глобалног идентитета и појавом енглеског као глобалног језика, јавио се концепт „наклоњеност интернационализацији“, којим се објашњава како појединац успоставља повезаност са глобалном заједницом уместо са одређеним географским ентитетима, у ситуацијама када не долази до директних контаката оних који уче енглески као страни језик и изворних говорника овог језика. Циљеви овог рада су: да се утврди у којој мери је концепт „наклоњеност интернационализацији“ заступљен код студената енглеског језика и књижевности, да се испита да ли постоје разлике у заступљености ове димензије код студентата на различитим годинама студија, и да се утврди да ли постоји повезаност између наклоњености интернационализацији и мотивације за учење енглеског језика. У ту сврху спроведено је истраживање међу студентима студијске групе Енглески језик и књижевност на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. Резултати истраживања су указали на високи ниво наклоњености интернационализацији међу испитаним студентима, као и на то да нема значајних разлика у заступљености овог концепта међу студентима на различитим годинама студија. Резултати су, такође, показали да постоји умерена повезаност између наклоњености интернационализацији и мотивације за учење енглеског језика. Овакви налази омогућују важне увиде у природу наклоњености интернационализацији код одабране групе испитаника, те из њих произилазе одређене педагошке импликације.

Кључне речи: *наклоњеност интернационализацији, студенти енглеског језика и књижевности, мотивација за учење страних језика.*

Наташа З. Јанковић¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

Зорана З. Опачић

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

Зорица В. Цветановић

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

ИНТЕГРИСАЊЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА, СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: Циљ рада је приказ интеграције и методичке повезаности наставе енглеског и српског језика и књижевности за децу у оквиру изборног предмета Развијање језичких знања и вештина на енглеском језику. Студенти се упознају са законитостима функционисања енглеског у односу на српски језик, тј. са разним аспектима трансфера знања кроз развијање вештина говорења, слушања, читања и писања. Применом дескриптивне методе, приказане су језичке вежбе и игре за богаћење лексике и развој морфо-синтаксе, као и основе наставе почетног читања и писања. За сваку од ових категорија представљени су и методички аспекти од значаја за васпитаче и учитеље, са нагласком на аналогној примени у настави енглеског и српског језика. Познати закључци лингвистике о томе како језик представља огледало културе и њеног система вредности на најпотпунији начин се отелотворују у вишезначности и богатству књижевног језика. На дијахронијском избору англосаксонских класика књижевности за децу и младе, од 19. до 21. века (од Луиса Керола до Џоан Роулинг), студенти, уз вођење наставника, истражују разноврсне аспекте књижевних текстова без посредства превода. Класици књижевности за децу посматрани су са културолошког, стилистичког и књижевнојезичког аспекта, што обезбеђује не само разумевање природе књижевног текста и слике детињства у дијахронијском луку, већ и знатно развијенији степен језичких знања и вештина студената. Очекивано, књижевни текстови

¹ natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

показали су се као изразито погодно наставно средство за пуније разумевање језичке вишезначности и свести о културним вредностима.

Кључне речи: развијање језичких знања и вештина, српски и енглески језик, језичке вежбе и игре, књижевни текстови као ошлегало културе, вишезначности књижевног језика, представе о дејинствима.

Увод

Рад са децом предшколског и раног школског узраста, за који се образују студенти учитељских факултета, изискује темељне вишегодишње припреме. Окосницу њиховог образовања и практичне обуке чине предмети из области психологије, педагогије, дидактике и бројних методика. Њихов рад у великој мери зависи од одличног познавања српског језика, на коме се темеље и све друге предметне области битне за дечији развој, васпитање и образовање, попут: говорне културе, музичке и ликовне културе, физичког васпитања, света око нас, математичког резонавања и тумачења текстуалних задатака. Педагози су и сами, како каже Кристал (Kristal, 1987: 248), постали свесни сложености језичких захтева који се постављају пред младе ученике, као и чињенице да напредак у многим областима наставног програма у великој мери зависи од добрих језичких основа.

Познавање страних језика чини неизоставни аспект школовања широм света, одраз је опште културе и предуслов за сарадњу, стручно усавршавање и пословање. Посебно важан аспект академског образовања свих образовних профила представља настава страног језика струке. Осим личне дигиталне писмености, за будуће васпитаче и учитеље веома је важно да прате утицаје масовних медија на дечији развој. Једнако битно је да се путем наставе и референтне литературе благовремено упознају са принципима адекватног одабира садржаја примерених дечијем узрасту и активностима које одговарају њиховим суштинским потребама. Рад са најмлађима на пољу усвајања и учења језика представља темељ даљег дечијег развоја на културолошком и општеобразовном плану.

Учење језика на раном узрасту

Најважнија улога васпитача и учитеља је да подстичу, прате и усмеравају дечији развој. Њихов свет одрастања и сазнања заснован је на игри, која је уједно и одлика и главна покретачка сила тог развоја (Van Hoorn et al., 2015: 4). Дидактичке игре у себи садрже и елементе стваралаштва, драматизације и логичког решавања проблема (Трнавац и сар., 1991: 10), а међу њима су нарочито важне језичко-литерарне игре, као што су: игре гласовима, словима и речима, значењима, граматичким формама и правилима, књижевне

игре, логичке игре попут ребуса, преметаљки и укрштених речи. Овакве игре доприносе говорном развоју, правилној артикулацији речи, богаћењу речника, као и унапређењу усменог и писаног изражавања (Исто: 15–27).

Учење страног језика на раном узрасту има многобројне предности, али управо због тог узраста рецептивне вештине често иду испред продуктивних вештина (Јанковић, 2010). Мада стицање знања у области граматике и са језичког и са становишта когнитивног развоја, нарочито у смислу апстрактног размишљања, напредује спорије код деце млађег узраста, њихово учење треба што више да се заснива на истим принципима као и усвајање матерњег језика (Cameron, 2001: xii). За то су погодне игре у којима су удружене говорне вежбе, песма и покрет, попут бројалица, брзалица и тапшалица, јер оне омогућавају не само усвајање страних речи, богаћење вокабулара и учење правилних језичких структура, већ и развој битних социокултурних функција језика, чији део чине и акценат, ритам и интонација (Стошић и Јанковић, 2020: 72–73). Деца имају сталну потребу за интеракцијом са другом децом и људима. Тим пре што се одвијају под нереалним околностима, те имагинарне ситуације треба приближити играликим активностима у природном амбијенту.

Примена једноставних прича и говорних вежби комуникативне природе (Phillips, 1993: 5) представља још један вид дечијег овладавања језиком. Тешко је замислити дечије одрастање без дружења са баснама и бајкама, песмама и кратким причама или без познатих романа за децу и младе обрађених у виду сликовница, аудио књига, анимираних и цртаних филмова. Уводећи их и на тај начин у нове језике, деци омогућавамо шири поглед на свет и у њима побуђујемо знатижељу, машту и истраживачки дух. Уједно промовишемо аутентичну употребу језика и подстичемо их да се из смислених разлога укључују у комуникацију. Тиме учење језика води ка његовом природнијем усвајању.

Развијање језичких знања и вештина на енглеском језику

Јасно је да, „учење страног језика на млађим узрастима изискује посебну посвећеност сазнајним могућностима деце, као и методичким приступима који ће гарантовати успешност наставног процеса и рационално постављање захтева пред најмлађе“ (Јанковић, 2014: 296). И Кристал напомиње да се језик може са успехом предавати малој деци, али само под оптималним условима за учење, уз ограничене, градиране и јасно дефинисане циљеве. Зато он наглашава: „Наставу морају обављати посебно обучени наставници. Наставни методи морају бити усклађени с интересовањима и когнитивним нивоом деце“ (Kristal, 1987: 371).

Даровити студенти Учитељског факултета у Београду, који на почетку прве године покажу изразите склоности ка енглеском језику, а кроз посебан

пријемни испит и докажу да поседују чврсте основе (Б1+ ниво према Заједничком европском оквиру), имају прилику да се образују и за наставнике енглеског језика за рад са децом предшколског и раног основношколског узраста. Уз одобрење Министарства просвете, науке и технолошког развоја,² овај акредитовани модул кроз низ обавезних и изборних предмета на енглеском језику студенте уводи у свет дечије игре и песме, уметности и маштања, развоја и сазнања.

Водећи их кроз језичке садржаје и вештине с једне стране и интегрисане језичко-стручне предмете са друге стране, програм додатно и на енглеском језику студенте оспособљава за рад са предшколцима и најмлађим основцима. Током пет година студија, кроз пажљиво конципиран програм општих, педагошко-психолошких, предметних и методичких курсева и тимски рад предметних наставника и методичара у њиховој припреми и реализацији, овај модул полазнике доводи до вишег (Ц1+) нивоа познавања енглеског језика, као и битних теоријских сазнања и практичних вештина за рад са најмлађима.

Поред *Енглеског језика за децу уз њесму и њокреј* и *Креативних ишара на енглеском језику*, један од кључних почетних предмета тог програма је *Развијање језичких знања и вештина на енглеском језику*. Општи циљеви овог академског предмета су: даљи развој комуникативне компетенције, а нарочито говорне културе и функционалне писмености студената на енглеском језику; усвајање кључних лингвистичких појмова уз поређење типова задатака и морфо-синтаксичких поступака грађења у енглеском и српском језику; овладавање основном књижевнотеоријском терминологијом тумачењем репрезентативних књижевних дела за децу на енглеском језику; оспособљавање за интегрисање знања и вештина на академском нивоу и са децом раног узраста.

Наставне методе предавања и демонстрације комбинују се већ у почетку са обрадом текстова и примера уз дискусију, након чега студенти самостално припремају и на часу симулирају језичке задатке за рани узраст. Затим у групама анализирају одабране књижевне одломке, пишу критичке есеје и уз њих креирају презентације које потом излажу на часу.

Компаративни приступ настави енглеског и српског језика

Теоријски аспект паралелног изучавања два језика у оквиру поменутог изборног предмета подразумева сагледавање лингвистичких, тачније, морфо-синтаксичких и дискурских сличности и разлика између енглеског и српског језика применом компаративне методе. Посебни циљеви су: а) упознавање студената са законитостима функционисања енглеског у односу на српски

2 Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi („Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik”, br. 11/2012, 15/2013, 2/2016, 11/2016, 2/2017, 3/2017, 13/2018, 11/2019, 2/2020, 8/2020, 16/2020, 19/2020, 3/2021 i 4/2021).

језик у смислу позитивног трансфера знања (препознавање врста речи и других граматичких категорија, функције речи у реченици, аналогije у грађењу сложеница и сл.), за разлику од негативног трансфера (ред речи у различитим типовима реченица по облику и значењу, исказивање негације, буквални преводи и сл.); б) стручно подучавање студената иницијалном развоју писмености и говорне културе на енглеском језику уз преношење позитивних искустава из српског језика; в) увид у различите технике и типове задатака за овладавање вештинама слушања и говорења, читања и писања. У складу са програмским циљевима оба језика, посебна пажња посвећује се култури говора, као и техникама читања које деци млађих узраста могу да помогну у каснијем овладавању овом језичком вештином од кључног значаја за лични и школски живот. Уважавајући специфичности два правописа, разматрају се различити начини писаног изражавања, од кратке форме до састава.

Почетно описмењавање ученика на српском језику подразумева учење ћирилице у првом разреду основног образовања и васпитања и латинице у другом, што прописују програми наставе и учења (ПНУ1, 2017; ПНУ2, 2018). У методици наставе српског језика и књижевности постоје три поступка учења ћирилице: монографски – један наставни час, једно слово; групни – група слова на једном часу и комплексни – глобалном методом се уче сва слова (Милатовић, 2019: 72). Прва два се комбинују у настави, док је комплексни поступак специфичан и није методички оправдано комбиновати га са другим поступцима. Учење ћирилице и латинице разликује се по томе што се код другог писма користе већ постојеће вештине и предзнања ученика, на пример, савладана графомоторика и научена основна правописна правила, а ради се на потешкоћама које се појављују у учењу, као што су сличности и разлике у словима два писма и проблеми у њиховом распознавању и разликовању (Цветановић, Стојков, Келемен Милојевић, 2022: 64). Тако постоји и наставна аналогija у учењу српске абецеде и енглеског алфабета и то у коришћењу сличности и разлика два писма и два језика, односно методичких могућности у повезивању учења читања и писања енглеског језика и претходних знања и вештина ученика стечених у настави српског језика. Посебна пажња посвећује се одложеном увођењу вештина читања и писања на енглеском језику, како би се, из педагошких разлога, избегло стварање конфузије код деце која су током првог и другог разреда усвајала већ два писма у српском језику.

Богаћење вокабулара је важан аспект развоја говора и наставе језика где се систематски ради на лексичком систему, посебно на часовима матерњег језика (Aarnoutse, et al., 2001). На предшколском и школском узрасту најчешће се користе лексичке вежбе, а „циљ ових вежби је обогаћивање речника ученика, утврђивање значења речи, развијање разумевања и употреба адекватних речи у говору и писању” (Cvetanović, Brborić, 2019: 454).

У учењу матерњег језика реализују се све врсте језичких вежби: ортоепске (изговорне), фонолошке, морфолошке, лексичке, синтаксичке, семантичке, стилске (Милатовић, 2019: 399). Ове вежбе примењују се и у учењу енглеског језика, уз прилагођавање садржаја узрасту и предзнањима деце. Такође, оне доприносе правилном говорном изражавању и усвајању граматике и правописа. Још један аспект који повезује учење српског и енглеског језика је начин увежбавања технике читања. Методичари наставе српског језика и књижевности издвајају две основне врсте читања – гласно (наглас, чујно) и тихо (у себи, безгласно) и даље их класификују (Милатовић, 2019: 247; Николић, 2000: 163; Вучковић, 1993: 61). У учењу и увежбавању читања у настави српског језика, често се користе гласно – индивидуално и штафетно, као и тихо читање, што се аналогно примењује и у настави енглеског језика, нарочито у почетним фазама учења, када се увежбава правилан изговор. Временом, ученици се све више усмеравају на читање „у себи“ ради разумевања суштине текста (*reading for gist*) или детаљније дискусије о садржају (*reading comprehension*). Увежбавају се и важне технике летимичног читања (*skimming*) и читања на прескок (*scanning*). Зато је потребно у настави језика читати и различите врсте текстова (Цветановић и сар., 2017), пре свих, књижевне, информативне и нелинеарне.

Практични аспект рада са студентима подразумева: а) групну и индивидуалну припрему једноставних задатака за учење и увежбавање вокабулара и граматике, изговора и елемената културе примерених млађим узрастима; б) вежбе говорног и писаног изражавања у краћој и дужој форми; в) увежбавање поменутих врста читања ради развијања технике, провере разумевања прочитаног и касније функционалне примене у настави.

У оквиру овог предмета, студенти припремају писане задатке, односно језичке активности на енглеском језику за примену у раду са децом предшколског и млађег основношколског узраста. То су језичке вежбе и игровне активности за учење и увежбавање вокабулара и граматике, увежбавање читања и писања, правилног изговора речи, развијање културе слушања, формирање реченице и других елемената језичког изражавања.

Студентски рад садржи следеће обавезне елементе: назив активности, узраст коме је намењена, циљ активности, начин реализације, језичке примере и приказ евентуалних додатних наставних средстава. Назив активности упућује на њену садржину и обично се тако и најављује у раду са децом. Студенти одређују узраст деце којима је активност намењена, примењујући усвојена знања из различитих области – психологије, дидактике и енглеског језика. Циљ активности је јасно формулисан тако да се види на који сегмент учења и вежбања се односи (на пример, богаћење речника придевима и њихова примена уз именице; развијање слушања и разумевања одслушаних речи). Начин реализације подразумева да се опише ток активности,

на начин да то буде јасно оном ко би хтео да је реализује. Објашњавају се кораци рада са активностима деце и другим појединостима. Ако се користе посебни облици рада, они се обавезно наводе (на пример, рад у пару или у групи). У посебном делу налазе се језички примери, и то они који могу да се примене у раду или очекивани продукти деце у току активности. На крају, прилажу се описи или слике наставних средстава (слике, картице, линкови за аудио и видео записе и сл.). Студенти презентују припремљене активности колегама на часу, после чега следи дискусија (Слика 1).

Exercise – Adjectives and nouns with the verb *draw*

<p>Age of pupils Exercise for pupils in the first grade of primary school.</p> <p>Procedure After teaching adjectives (big, small, long, short, tall, high, low, etc.), the teacher gives each pupil a sheet of paper. The teacher says an adjective-noun combination and the pupils have to draw it (e.g. ‘draw a long snake’, ‘draw a big house’, etc.). Funny combinations of words (draw a tiny elephant) are welcome, too. The teacher should also draw so he/she can compare drawings with the pupils.</p> <p>Examples Draw a <u>long</u> tail. Draw a <u>tall</u> man.</p>	<p>The aim of the exercise Developing listening and understanding of the key vocabulary.</p> <p>Draw a <u>big</u> leaf. Draw a <u>low</u> house.</p> <p>Draw a <u>small</u> kite. Draw a <u>high</u> mountain.</p> <p>Draw a <u>short</u> skirt.</p>
--	---

Images

The images section contains several simple line drawings. On the left, there is a long, thin snake and a tall stick figure with a crown. In the center, there is a large, detailed leaf and a simple house with a chimney and two windows. On the right, there is a small kite with a diamond shape and a short, flared skirt. At the bottom right, there are two jagged mountain peaks.

Слика 1. Пример студијској задатка из језика

Настава Књижевности за децу на енглеском језику

Језик представља огледало културе и њеног система вредности (в. Воас 1982; Crawford-Lange & Lange 1987) – то се на најкомплекснији начин читује у вишезначности и богатству књижевног језика, односно у сложенем свету књижевног дела. Из тог разлога део наставног програма предмета *Развијање језичких знања и вештина на енглеском језику* осмишљен је као настава књижевности за децу. Књижевни текстови послужили су као погодна наставно средство за пуније разумевање језичке вишезначности и свест о културним вредностима.

У ту сврху одабран је корпус репрезентативних књижевних дела са енглеског говорног подручја. Водило се рачуна да припадају различитим књижевним епохама (од традиционалније до савремене књижевности за децу и младе, у распону од 19. до 21. века). Лектиру чине одабрана поглавља из следећих дела: Луис Керол, *Алиса у Земљи чуда*; Марк Твен, *Доживљаји Тома Сојера*; Радјард Киплинг, *Књига о џунџи* (1. истраживачки задатак); Оскар Вајлд, *Срећни ђаци*; Џејмс Метју Бери, *Пејшар Пан и Венди*; Џоан К. Роулинг, серијал романа о Харију Потеру (2. истраживачки задатак). За уводни час о природи и функцији књижевног текста за децу и истицању важности читања у млађем узрасту коришћен је уводни текст из књиге *Ујозорење о садржају* Нила Гејмена, односно „Зашто наша будућност зависи од библиотеке, читања и сањарења?“ (Neil Gaiman: *Why our future depends on libraries, reading and daydreaming?*).

Предвиђени обим часова подразумева да студенти од понуђених одабирају по два књижевна дела за истраживачке радове у групама и истраживачке теме које презентују током семестра. За то добијају погодну литературу, али се очекује синтетичко промишљање проблемских задатака за које су се определили. Студенти најпре пишу дужи есеј на одабрану тему тако да индивидуални прилози са обрађеним подтемама чине хомогену целину. Након прегледаних и коригованих писаних радова праве презентацију своје теме коју излажу на часу, из чега следи дискусија са предметним професорима и осталим студентима.

Студенти имају могућност да упореде књижевни текст са његовим медијским адаптацијама (филмом, анимираним филмом). Тиме стичу свест о различитим начелима медијске репрезентације приче, која представља посебно ауторско дело у односу на књижевно (у одабиру и презентацији приповеданих догађаја у филму, у структури приче која може бити више или мање различита у односу на књижевну, у различитим начелима филмског и књижевног устројства текста, у начину визуелне и хроматске репрезентације ликова и хронотопа и сл.).

Уз помоћ и менторство наставника студенти истражују неке кључне аспекте одабраних дела. Неке од оквирних истраживачких тема у вези са Твен-овим романом су: *Present the image of the school system and character education methods; Compare Tom's and Sid's characters*. У вези са интертекстуалним и пародичним Кероловим романом, студенти су упућивани на следећа истраживачка поља: *Compare Victorian school and the school at the bottom of the sea (timetable, teachers, subjects)*, као и тумачење песама у роману које су пародије и персифлаже поучних школских песама викторијанског доба (*How doth the little crocodile, The Mouse's tale, Twinkle, twinkle, little bat, Turtle Soup*, и др. – в. Gardner, 2000). Понуђене теме у вези са Киплинг-овим делом везане су за однос цивилизације и дивљине/природе, за Моглијев хибридни идентитет и начин одрастања: *Animal society and human society in The Jungle Book (the system of rules and values in each community – mutual differences and relations); Mowgli's upbringing in the jungle world – caregivers and educators; Mowgli's hybrid identity*. Међу истраживачким темама за Беријев роман су: *Family love and the parent – child roles and relationships in the Darling family and Neverland; Present Neverland (topography, rules, creatures, dynamics); The aspects of childishness and maturing – Compare Peter Pan and Captain Hook, their background, fears and reasons for envy*. Вајлдова парабола подстицај је за истраживање следећих тема: *Problematisation of happiness; Compare the characters of the Prince and Swallow; Generosity and selfishness*. Коначно, серијал романа и филмова о Харију Потеру нуди обиље могућности, па су студенти истраживали однос нормалског и магијског света (хетеротопије), међусобне релације главних ликова, школски систем у Хогвортсу (однос наставника и ученика; наставни предмети, наставне методе), типологију природних бића, хогвортске куће (братства) и слично.

Класици књижевности за децу посматрани су у разнородним курсима, у складу са новијим приступима књижевности за децу (в. Хант 2013): са културолошког аспекта, у односу на различите мотивацијске системе (реалистичка дела / фантастика), као и са књижевнојезичког и симболичког становишта.

То, конкретно, значи да су кроз своје истраживачке задатке студенти пратили књижевно моделовање представа о школским и друштвеним системима кроз епохе: слику викторијанског школског система и друштвене норме тадашње Енглеске, књижевно моделовану слику школског система у САД у 19. веку, као и образовних метода у школи магије у Хогвортсу; проблематизовање односа цивилизације и људске природе (сучељавање закона џунгле и људских закона у *Књизи о џунгли*).

Такође, усмеравани су да уоче и анализирају измене концепата о детињству у дијахронијском луку: начин на који се представља дете из средње или више класе (нпр. Алиса, деца Дарлинг-ових), дете са маргине (нпр. Том Сојер), сироче изван друштвеног система (нпр. Хаклбери Фин, Хари Потер),

класне разлике и вршњачке односе у односу на социјални и вршњачки статус ликова. Књижевна дела за децу по правилу нуде разнолике релације детета и ауторитета (васпитача), условљене представама о детињству у контексту одређене културе и књижевноисторијске епохе:

представе о детињству условљене су широком скалом фактора: положајем деце у друштву, односима са одраслима (нпр. разлике у статусу ауторитета у породици и друштву у патријархалној и савременој култури), породичним окружењем, доминантним методама васпитања, институцијама које се баве васпитавањем и образовањем, [...], узрастом [...], критеријумима по којима појединац прераста у зрелог припадника заједнице, затим родним [...], националним (или вишенационалним) и религиозним идентитетом (Опачић 2019: 69).

Стога су студенти изучавали однос детета и родитеља, детета и наставника, детета и ближе социјалне средине у наведеним делима, фокусирајући се на: испитивање модела послушног и непослушног детета и разградњу овог васпитног модела (опозиција Тома Сојера и Сида у *Доживљајима Тома Сојера*); различите аспекте зрелости и незрелости (Петар Пан; Венди и њена браћа; Изгубљени дечаки; Хари Потер) и вршњачког пријатељства: Том и Хаклбери Фин; Хари, Хермиона и Рон; алузије на социјалне и породичне односе у анималистици (*Књија о цуніли*). Културолошки приступ књижевном делу подразумева не само слику детета у односу на друштвени контекст већ и указивање на родне аспекте, то јест на позицију и улогу младих јунакиња и њихове односе са мушким ликовима (Беки Тачер у односу на Тома Сојера; Петар Пан између Венди и Звончице – в. Rose 1998; Хермиона у друштву Харија Потера и Рона и сл.).

Тумачење књижевних дела са натприродном мотивацијом омогућава сагледавање хронотопских одлика и компаративне анализе устројства хетеротопијских светова (обликовање Земље чуда, Недођије, Хогвортса); међусобне релације „стварносног“ и хетеротопијског света, различити проток времена у „стварном“ и фантазијском свету; благотворни утицај хетеротопијског искуства на јунака (сазревање и исцељење у фантастичном свету) и слично.

Тумачење књижевних дела реалистичке мотивације омогућава истраживање историјске, друштвене, политичке алузије на друштвене норме епохе на коју се текстом алудира. Једнако битан је књижевнојезички аспект у интерпретацији изворног дела, који доприноси развоју језичких вештина: тумачење игре речи, ироније, пародијске персифлаже, амфиболичности књижевних текстова – које се у мањој или већој мери губе у преводу – и њихове функције у књижевним делима. Томе је посебно послужило тумачење песама у Кероловом роману које су обликоване као пародије поучних песама из викторијанског доба.

И, коначно, не мање важно је указивање на симболичку раван књижевних дела: на пример, проблематизацију феномена среће; опозитне стране људске природе у Вајлдовој параболу „Срећни принц“; релативизацију дивљине и културе/цивилизације, односно промишљање људске природе између инстинкта и васпитања, нагона и рационалног понашања у Киплинговом делу и слично.

Исходи упоредног курса језика и наставе књижевности за децу на енглеском језику

Вишегодишње припреме студената Учитељског факултета за рад са најмлађима читавају се у њиховој примени знања из области теорија децијег развоја и специфичних педагошких приступа у осмишљавању задатака. Њихов будући рад са децом предшколског и раног основношколског узраста изискује посебну пажњу и додатно стрпљење, креативност, као и наклоњеност игроликом карактеру наставе, односно љубав према васпитачком и учитељском позиву, што они показују и у свом приступу предмету *Развијање језичких знања и вештина на енглеском језику*.

За будуће наставнике енглеског језика, настава језика као система и као средства комуникације захтева вишеструке приступе његовом изучавању. Даљи развој лингвистичке, социолингвистичке и прагматичке компетенције студената и њихово оспособљавање да се енглеским језиком спонтано служе примарни је циљ, али и исход наведеног предмета. У поређењу са српским језиком, будући наставници овог страног језика увиђају сличности и разлике два система комуникације и критички се односе према припреми задатака за рад са децом млађих узраста. Такви резултати препознатљиви су у активностима и задацима које осмишљавају у циљу богаћења вокабулара и граматичких структура и поступног овладавања језичким вештинама код предшколаца и најмлађих основаца. Током презентовања креативно осмишљених задатака уједно показују и сопствену комуникативну компетенцију на енглеском језику.

И настава књижевности за децу на енглеском језику која траје већ пет година довела је до видљивих резултата. Кроз израду истраживачких радова и дискусију о њима студенти развијају своје читалачке компетенције и разумевање изворног књижевног текста и контекста у којем се развијала књижевност за децу на енглеском говорном подручју; начин на који се временом обликовала и преобликовала слика детињства у књижевном тексту намењеном младим читаоцима; успешније распознају конотативну употребу језика и стилска средства на примерима класика; умеју да протумаче игре речи, двосмислености, пародију. Све то доприноси пунијем разумевању књижевног језика и продубљеном развоју језичких вештина. Такође, тумачење разлике у ауторским

приступима адаптацији књижевних дела у филму и анимираном филму доприноси пунијем разумевању специфичности медијског и књижевног дела. Из свега тога произлази да су студенти оспособљени за потпуније разумевање књижевног текста за децу које ће им користити у будућој професији. То репрезентује успех овог предмета и развој језичких вештина студената.

Литература:

- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, В. (2019). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2000). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Опачић, З. (2019). *(Пре)обликовање дејинства*. Београд: Учитељски факултет.
- ПНУ1: Програм наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). *Просветни гласник*, бр. 10.
- ПНУ2: Програм наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018). *Просветни гласник*, бр. 16.
- Стошић, А., Јанковић, Н. (2020). Интегрисање музичких и језичких садржаја и вештина у оквиру предмета Енглески језик за децу уз песму и покрет. *Иновације у настави*, бр. XXXIII, 2020/4. Београд: Учитељски факултет. 61–78.
- Трнавац, Н. и сар. (1991). *Дидактичке илустрације*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Педагошка академија за образовање учитеља.
- Хант, П. (ур.). (2013). *Тумачење књижевности за децу*. Јанковић, Н. (прев.), Опачић, З. (прир.). Београд: Учитељски факултет, 27–46.
- Цветановић З., Стојановић Б., Мишић Д. (2017). Врсте текстова у разредној настави језика и књижевности, *Теме, часопис за друштвене науке*, ХЛ, бр. 3, 639–652.
- Цветановић, З., Стојков, И., Келемен Милојевић, Љ. (2022). Концепција уџбеника за учење латинице по програму наставе и учења. *Иновације у настави*, XXXV, 2022/1. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, 63–74.

- Aarnoutse C., Van Leeuwe J., Voeten M., & Oud H. (2001). Development of Decoding, Reading Comprehension, Vocabulary and Spelling During the Elementary School Years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1-2), 61–89.
- Boas, F. (1982). *Race, Language, and Culture*. University of Chicago Press.
- Cameron, Lynne. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford-Lange, L.M. & Lange, D.L. (1987). Integrating language and culture: How to do it. *Theory into Practise*. Volume 26, Issue 4 (Teaching Foreign Languages), 258–266.
- Cvetanović Z., Brborić V. (2019), Teaching Vocabulary to Pupils in the First Grade of Primary School: An Experimental Approach/Poučavanje vokabulara učenika u prvom razredu osnovne škole: eksperimentalni pristup, *Croatian Journal of Education*, Vol. 21, No. 2/2019, 453–477.
- Gardner, M. (ed.). (2000). *The Annotated Alice: The Definitive Edition*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Janković, N. (2010). Developing Language Skills with Young Learners. *Inovacije u nastavi* br. XXIII, 2010/2, (55–65). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Janković, N. (2014). Integrisanje nastave engleskog jezika i ostalih školskih predmeta u funkciji efikasnijeg opšteg obrazovanja. Tematski zbornik radova *Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju*, Beograd, Učiteljski fakultet, 281–298.
- Kristal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press
- Pravilnik o stepenu i vrsti obrazovanja nastavnika i stručnih saradnika u osnovnoj školi („Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik”, br. 11/2012, 15/2013, 2/2016, 11/2016, 2/2017, 3/2017, 13/2018, 11/2019, 2/2020, 8/2020, 16/2020, 19/2020, 3/2021 i 4/2021).
- Rose, Jacqueline S. (1998). The Case of Peter Pan. The Impossibility of Children's Fiction. In Jenkins, Henry (ed.), *The Children's Culture Reader* (95–109). New York: New York Press.
- Van Hoorn, J. et al. (2015), *Play at the Center of the Curriculum*, New York: Pearson.

Nataša Z. Janković

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Zorana Z. Opačić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Zorica V. Cvetanović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

INTEGRATING ENGLISH AND SERBIAN LANGUAGE TEACHING AND CHILDREN'S LITERATURE

Abstract

The paper presents the integration and methodological connectedness between the teaching of English, Serbian and children's literature within the elective course Developing English language knowledge and skills. Students learn about the nature of English in comparison with the Serbian language through knowledge transfer, while also developing the speaking, listening, reading and writing skills. In accordance with the learning goals prescribed in both language syllabuses, exercises and games for enriching vocabulary and developing morphosyntax are presented, as well as the types of initial reading and writing. Each of these categories is accompanied by methodological aspects relevant for preschool and primary school teachers, with analogies in the teaching of Serbian and English being drawn. The well-known conclusions of linguistics about the language as the mirror of culture and its value system are embodied to the fullest in the equivocality and richness of the literary language. In a diachronic choice of Anglo-Saxon classics of children's and youth literature from 19th to 21st century (from Lewis Carroll, Mark Twain, Rudyard Kipling, Oscar Wilde, James Matthew Barrie, to Joanne Rowling and Neil Gaiman) and led by teachers, students explore various aspects of literary texts without reliance on translation. The classics of children's literature are studied from the cultural, stylistic and literary-linguistic perspectives, which provides not only a fuller grasp of the nature of literary texts and the image of childhood in a diachronic arc, but also a far better mastery of the language knowledge and skills. Literary texts thus serve as a very convenient teaching resource for a fuller understanding of the language equivocality and the awareness of cultural values.

Key words: *developing language knowledge and skills, the Serbian and English languages, language exercises and games, literary text as the mirror of culture, literary language equivocality, perceptions of childhood.*

VIII

ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ И
МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТ

MULTILINGUALISM AND
MULTICULTURALISM

Милан Д. Вурдеља¹

*Универзитет у Београду, Филолошки факултет,
Катедра за српску књижевност са јужнословенским
књижевностима, Београд, Србија*

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ОСЕТЉИВОСТ У ОНЛАЈН НАСТАВИ – ТЕМАТИЗОВАЊЕ ХОЛОКАУСТА НА ЧАСОВИМА КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Услед социјалних промена које је проузроковала недавна пандемија, интеркултурални домен наставе од основне школе до високошколског нивоа се, слично низу опсежнијих образовних и васпитних задатака, конституисао као додатно изазован. У раду се првенствено разматра у којој мери се у условима онлајн и хибридне наставе књижевности може показати применљивим „развојни модел интеркултуралне осетљивости” Милтона Бенета. Да би се закључци истраживања конкретизовали, одабрана је крупна, у овом случају доминантно књижевна тема Холокауста, која треба да унапреди интеркултуралне напоре ученика, тим више што актуелни програми наставе и учења омогућају да јој се они континуирано враћају. У раду ће, с обзиром на садржаје и смернице које нуде програми наставе и учења, бити понуђена, на корелацијама заснована, наставна методологија захваљујући којој изабрани књижевни наслови постају нарочити извор хуманистичког васпитања. С овим усклађена употреба електронских средстава и интернета у едукативне сврхе назначиће, према Бенетовом комуниколошком концепту, могућности померања ученикових гледишта од етноцентричних ка етнорелативистичким. Истраживање ће истаћи неопходност употребе разноврсних и конкретно наведених извора знања, дигиталних садржаја и наставних средстава прилагођених узрасту ученика, а с циљем неговања културе сећања и обраде филозофских и књижевних проблема утемељујућих за свет после Другог светског рата.

Кључне речи: *Холокауст, култура сећања, методика наставе књижевности, онлајн настава, наставна средства, интеркултуралност.*

¹ milan.vurdelja93@gmail.com

Оно што се у практичном смислу испоставља као интеркултурална компетенција – а што је као део исходâ, осим настави страних језика инхерентно и свим друштвено-хуманистичким предметима у школама, према томе и часовима Српског језика и књижевности – нашло се од избијања пандемије болести COVID-19 међу многим питањима која су се наметнула за сагледавање са нових или модификованих становишта струке. Упознавање других култура и динамика дијалога са њиховим особеним историјским искуствима, процес је који се не довршава у школи, сагласно чему би интеркултуралну компетенцију требало подразумевати у оквиру компетенције за одговорно учешће у демократском друштву. За потоњу је, у целини посматрано, важна одељенска заједница², у којој се она стиче, негује и развија.

Како је пандемија проузроковала приметније измештање наставе у дигитално окружење и знатнију примену информационо-комуникационих технологија, тако се и разговор у учioniци преселио на екране. Самим тим су се комбиновање метода рада и приступ наставним садржајима и средствима морали ускладити за измењеним условима сарадње са ученицима. Сходно томе, израженија функција у структури онлајн часова тако је припала монолошкој и текстовној методи, а наставницима се пружила могућност да унапреде компетенције у сфери примене електронских наставних средстава, платформи за конференцијску комуникацију и програма за слајд-презентације.

Питање које разматрамо у овом раду односи се на комплексну тему Холокауста на часовима књижевности у дигиталном окружењу, то јест у склопу „образовања на даљину”³. Даћемо, најпре, преглед књижевних дела у домаћој и школској лектури у чијој мотивској и идејној структури ова тема суделује на начин који подстиче ученике да се додатно информишу и, што је најважније, сензитизују за њу као за искуство једне културе, које је, међутим, постало парадигматично за глобалну савремену културу. Ослањамо се на „развојни модел интеркултуралне осетљивости” Милтона Бенета, једног од средишњих проучавалаца интеркултуралности као (комуниколошког) феномена. Бенетова скала, видећемо, и у наставној сфери може резултовати низом погодности за све учеснике у сазнајним и критичким процесима зато што подразумева квалитативан, а не тек квантитативан искорак у сагледавању културолошких разлика (Петровић С., 2018: 30).

2 Видети: *Општински стандарди испитивања за крај општинске и средње стручне образовања и васпитања у делу општинских предмета за предмет Српски језик и књижевност*, 2015: 13.

3 У складу са уводним напоменама из брошуре *Онлајн и хибридно учење – дуторочна спремања и крајкорочне смернице* (2021), а која је референцирана у списку коришћене литературе при изради овог рада, реч је, прецизније, о двама „видовима образовања”, а то су онлајн настава и хибридна настава (*Онлајн и хибридно учење*, 2021: 2).

Дневник Ане Франк у седмом разреду основне школе, приповетке Данила Киша – „Прича о печуркама” или „Еолска харфа”, више него „Дечак и пас” (5. разред) – први су текстови у којима основци упознају Холокауст као књижевну тему, иако, када је реч о Кишовој прози кроз симболичку оптику латјмотивски датог искуства губитка оца. У седмом разреду – премда им то на часовима Историје тек предстоји – ученике је дијалогском методом пожељно навести да сагледавају појам, размере и историјску релеванцију Холокауста⁴.

Могућности приликом експликације назначене теме умножавају се у првом разреду гимназија или средњих стручних школа, када се збирка као изборни текст из програмских садржаја може тумачити у целости. Том приликом је, о било ком нивоу обраде да је реч – осврту, приказу или интерпретацији (уп. Николић, 2012: 390–401 и Бајић, 1994: 23–26), незаобилазно тематизовање наратива који одликују приповетке „Игра”, „Улица дивљих кестенова”, „Из баршунастог албума”, „Погром”, а разумевање кључних значења у њима није могуће без познавања историјског феномена антисемитизма у Европи, феномена који обележава Кишову породицу и детињство и који је траспонован у језик литературе. У реченим приповеткама најмлађи средњошколци сусрећу, каткад експлицитно а каткад изоколно, низ мотива који су, истакнути или не, културно-историјски атрибути јеврејског народа (Давидова звезда („звезда на челу” (Киш, 2018: 5)), менора, Ахасфер, логорско искуство, „логорске баладе и рабинске нарицаљке” (Киш, 2018: 70), простор Паноније и Средње Европе и сл.).

Излишно је наглашавати из којих је све разлога, па и оних који врхуне унапређивањем интеркултуралне компетенције, чувени *Дневник* Ане Франк, као лектира за тринаестогодишњаке, изузетан „прозор” у питања која еманира деликатна историјска чињеница каква је Холокауст. Јер, пре него што у осмом разреду на часовима Историје поближе размотре узроке и последице овог епохалног злочина, посебно у светлу геноцида из истог периода (против Рома, Срба, источнословенских народа и др.), читајући ванредно сугестивне и, са становишта рефлексивности, зачуђујуће потентне белешке своје вршњакиње, холандске Јеврејке из „Тајног склоништа”, ученици се чине осетљивијим за „велики наратив” управо зато што се он прелама у интими некога ко им је

4 У датој наставној ситуацији треба се водити најпоузданијим, официјелним и најпрегнантнијим објашњењима, попут овог: „Међународна алијанса за сећање на Холокауст користи термин 'Холокауст' како би описала систематски прогон и убијање Јевреја од стране нацистичке Немачке и њених сарадника у периоду између 1933. и 1945. године. [...] Холокауст је сложеност направљена од две речи, префикса ХОЛО и речи КАУСТОН, што у буквалном преводу значи 'приношење жртава спаљивањем'” (*Прејоруке за њодучавање и учење о Холокаусту* (2019), стр. 25). Вишеструко је важно нагласити концепт и јасну намеру у корену нацистичког и фашистичког прогона: „Уз саучесништво фашиста свих окупираних земаља Европе, немачке окупационе власти су приступиле систематском покољу Јевреја и њиховој депортацији у логоре уништења. Тако је за време Другог светског рата [...] уништено шест милиона Јевреја, једна трећина њиховог свеукупног броја у свету.” (Dubnov, 1962: 238).

близак по ношењу са изазовима наметнутим раном адолесценцијом. Болни апсурд и злочин који су породиле расистичке идеологије ученику седмог разреда су једино појмљиви кроз аутентичне односе које девојчица богатог унутарњег живота изграђује са сестром Маргом, дечаком Питером и живописним, принудним укућанима просторије изнад очеве канцеларије. *Дневник*, међутим, поготово како одмиче, покреће крупна и релевантна идентитетска питања у интроспективном кључу, а многа од њих се на позадинској равни тичу односа између немачке, холандске и јеврејске културе у неуралгичном историјском тренутку.

У приступу уметничком свету Кишове једночинке *Ноћ и мајла* у осмом разреду, ученицима се сугерише да је он везан за комплекс ауторовог породичног триптиха, најизразитије за мотивски опсег *Раних јага*. Драмски упризорен повратак Андреаса Сама, одраслог протагониста из збирке, притиснут је спознајом о мрачној и прикриваној прошлости других актера у драми – учитељице Риге и њеног супруга Емила, који су, будући засновани на реалним прототипима, били симпатизери мађарских „њилаша”. Немогућност да измири колоплет сећања на живот који је оставио у мађарској провинцији с једне, и изобличавајући рад времена с друге стране, индикативно се на симболичком фону Кишовог драмолета кондензује у конспиративној нацистичкој лозинци за „коначно решење” – *Nacht und nebel*. Према томе, дигресија посвећена Холокаусту на простору Мађарске, као и друштвено-политичкој послератној преобразби овог простора, нужан је елемент интерпретације драмолета.

Проблематика јеврејског страдања незаобилазан је предмет разговора на часовима обраде романа *Дечак у ѝрујастјој ѝицима* Џона Бојна у истом разреду. Уза све његове мањкавости у домену анахронизама и мале пробабилности наративизованог пријатељства између дечака са супротних страна логорске жице – Јеврејина Шмуела и Немца Бруна, сина дужносника у Аушвицу – роман функционише, поготову за четрнаестогодишњег читаоца, као дирљива и несвакидашња апотеоза пријатељства. Ово идејно, чак програмско усмерење, свакако је и интеркултурални чин, у оној мери у којој интеркултуралност, за разлику од мултикултуралности, подразумева превазилажење ограничења матичне културе и интензивније учешће појединца у другој, номинално туђој. Назнаке културне историје су у роману прожете са сликом света коју производи дете као фокализатор: Аушвиц је *Ајшиц*, Фирер који се појављује као лик је *Фири*, Давидова звезда предмет наивног и погрешног тумачења дечака и сл. Чак и трагичан крај обојице, који, услед своје наивности, страдају у крематоријуму, дат је у регистру који иступ пријатељства претпоставља свеprisутној идеологизацији (претходно оличеној, пре свега, у Бруновим родитељима). Кратак епилошки коментар приповедача не може ученике оставити равнодушним и постаје позив за дугорочно промишљање Холокауста као референтне тачке савременог јеврејског идентитета.

Узимајући у обзир укупан корпус текстова на које овде правимо осврт, можемо рећи да је Холокауст као проблем, али и вишедимензионална фигура у наративној структури, најкомплексније присутан у кратком роману *Мамац* Давида Албахарија и роману *Ујошреба човека* Александра Тишме. У вези са првим, а зарад боље илустративности, коментарисаћемо могућности имплементирања интеркултуралности у наставно тумачење намењено ученицима четвртог разреда гимназије, иако роман суделује као садржај и у програму за осми разред.

И мимо школске интерпретације, Албахаријев *Мамац* најбоље се профилише као роман идентитетских преокупација и запитаности, а које су последица интимних и друштвених траума. Потоње су оличене у Холокаусту – који се обрушио на живот приповедачевих родитеља, најпре мајке чији магнетфонски записи се у нарацији реконструишу, те у распаду СФРЈ – који је узроковао приповедачево емигрантско искуство у Канади. Сам по себи прожет интеркултуралним темама у приповедачевим опсервацијама, више него занимљивим из угла књижевне имагологије, *Мамац* је засићен и пропитивањем чина писања – одатле је метатекстуални слој у њему акцензован и, за најстарије гимназијалце, посебно репрезентативан за једно својство постмодернистичког рукописа.

Тишмин је роман компонован поступком скоковите адиције фрагментарних поглавља. У њима се прати предратна, ратна и поратна судбина великог броја ликова, који су сви одреда жртве историјског удеса и које, чудесно, окупља дневник Ане Дрентвешек, учитељице немачког језика. О томе како идеолошке инвективе полако али сигурно могу да поруше културални диверзитет једног града – за Тишмин опус амблематичног Новог Сада – ученици стичу знања емпатишући се, али и заузимајући критички став спрам одлука појединих ликова из породица Кронер и Лазукић. Тежина положаја у ком се већ 30-их година нашао јеврејски живаљ у роману је упечатљиво приказана, а механицистички ужас логора истребљења осликан је у фигури преживелог логораша – Вере Кронер. У овој проблемској сфери, интерпретација романа најстаријим гимназијалцима може пружити високоестетизован и продоран доживљај Холокауста као јединственог злочина против човечности.

Гледано у целини, актуелни програми наставе и учења обезбеђују знатне могућности када је реч о свестраном проговарању о Холокаусту у дугом временском распону на часовима књижевности и, на рачун тога, стицању аутентичних спознаја које подстичу сусретљивост пред искуствима других (националних) култура и, истовремено, промишљању поредивих искустава у матичној култури. Како су књижевни ликови које смо овде поменули поделили општу судбину своје традиционалне заједнице, то је битно у методичким приступима комбинирати „тотални (цјеловити) приступ интерпретацији лика” (Diklić, 1978: 263) са компаративним приступом, при чему оба учествују у реализацији „фазе интерпретације” (Isto) у бављењу књижевним ликом.

У недостатку живе речи и комуникације лицем у лице, треба се тумачећи наслеђе Холокауста обратити и аудитивним, визуелним те аудио-визуелним наставним средствима. Поред уџбеника, тако и други комуникабилни производи, примарно ненамењени школској употреби, попримају поједине карактеристике културно-потпорног средства, јер се успостављају као „културни ослонци развоја, културна инфраструктура развоја” (Плут, 2003: 54).

Пре свих других онлајн извора, најпоузданија и најрепрезентативнија база података, која се може користити током обраде или утврђивања коментарисаних књижевних остварења, јесте интернет презентација израелског музеја *Jag Вашем* (<https://www.yadvashem.org/>, 3. 9. 2022). С наставним контекстом на уму, није, дакле, од значаја само то што се из дигиталних архива Јад Вашема – а у сврху мотивисања за интерпретативни рад на текстовима, или као вид закључног мотивисања за претраживање документарне грађе на мрежи – могу наћи и преузети тачни подаци које ученицима откривају фактографску референцијалност књижевног дела (подаци о члановима Албахаријеве породице са очеве стране, затим о Едуарду Кишу, Ани Франк или Хилди Дајч и сл.).

Сајт који коментаришемо садржи и интерактивне мултимедијалне апликације захваљујући којима ученици могу да се нађу у улози истраживача, тако да су у прилици да упоређују литерарне визије Холокауста са оним што нуди званична историографија, представљена на упечатљив начин. Тим поводом се лако могу израдити припремни задаци за групни истраживачки рад, организован према тематским подручјима која третирају однос између личног и општег у Холокаусту, или посредно или непосредно аутобиографско искуство (Киш, Албахари, Хилда Дајч, Тишма). Онлајн, па и хибридна настава, такође допуштају да наставник групу ученика или одељење „делећи екран” упути на изузетну ризницу разноврсних текстова и научних чланака (историјских, културно-историјских, критичких итд.), сабраних на адреси <https://jevjskadigitalnabiblioteka.rs/> (3. 9. 2022). О сваком од писаца и књижевних остварења на која смо се осврнули у овом чланку, захваљујући добро подешеном претраживачу, на страници се проналази не мала збирка радова.

Интермедијалност као елемент савременог приступа наставним средствима такође може бити скопчана са применом методичких радњи ширег локализовања и мотивисања ученика. У обзир тако долази и прослеђивање линкованих трејлера неколицине недавних филмова који на оригиналан и до сада неуобичајен начин третирају сложена питања из историје јеврејског народа (антисемитизам, нацизам, геноцид), и то тако да се у коначници сви феномени за осуду осуђују, али се и апострофира алтруистички моменат у човеку, чак и са спектра номинално негативних ликова. Наведимо само филм *Зеџ Доџо* Тајке Вајтитија, настао према роману *Небо у кавезу* Кристин Ленан, и посвећен проблему индоктринације у оквиру Хитлерјугенда, али и индивидуалном превазилажењу наметнутих образаца понашања и мишљења – дирљиво представљеном кроз пријатељство између насловног лика и девојчице Јеврејке.

Методички приступ који ће у себе инкорпорирати ликовну уметност, представићемо освртом на стрип *Приче из другој райи* Александра Зографа, у оквиру обраде *Писама Хилде Дајч*⁵ у осмом разреду. Зографово дело може бацити ново светло на трагичну, али чудесну и надахњујућу жртву Хилде Дајч, о којој су ђаци претходно читали из најнепосреднијих извора. Томе доприноси Зографов препознатљив и сугестиван цртачки манир, а још више брижљивост са којом је бројне историјске (приватне или званичне) документе, који поседују и изванредан литерарни квалитет, адаптирао за стрип. Дељењем преко екрана на интернету доступних одломака из стрипа, најадекватније је ученике упутити на задуживање интегралног издања (*Приче из другој райи*) у школској или градској библиотеци – што је још једна повољност која се тиче неговања читалачке културе.

Поменимо још један конкретан пример мултимедијалног садржаја погодног и за пројекцију на некој од платформи за онлајн наставу. Реч је о епизоди „Холокауст” из серијала *Животи у окупираном Београду* сценаристе и редитеља Ненада Милошевића. Изложена у инсертима компилираним од стране наставника и тако уподобљеним наставном средству, епизода ученика или ученицу може подстаћи да сопствени увид у епоху из савремене историје успостави као амалгамски доживљај, да се измести из мирнодопског искуства и поузданије емпатише са овдашњим жртвама нацизма и фашизма.

Уколико се има у виду комуникативна вишедимензионалност наставног процеса, испољена у примерима којима смо се обратили, наставна методологија се аргументовано може сагледати у окриљу, већ назначеног, Бенетовог модела развоја интеркултуралне осетљивости. Одредивши етнорелативизам као термин исправно утемељен антонимски према етноцентризму (Bennett, 1986: 182), који је самообјашњив, Бенет је образлагао повољности које у духовном развоју појединца имају етнорелативистички стадијуми прихватања, прилагођавања и интеграције (Isto). Не нужно у датом, троделном континуитету, оправдано је очекивати да рецепцијом у овом раду размотрених књижевних текстова на начин који не пренебрегава дигиталне садржаје и културноисторијско знање као поткрепљење интерпративном раду, појединци могу афирмисати чак и трећи стадијум – стадијум интеграције садржаја културе сећања на Холокауста као место окупљања јеврејског народа.

У склопу Бенетовог модела, „етнорелативистичке фазе” фигурирају као оне којима у процесу интеркултурално осмишљеног учења треба тежити. Од посебног су значаја по тему којом смо се у овом чланку бавили, а у оквиру фазе адаптације, подфазе „емпатије” и „плурализма” (Žijer i sar, 2005: 33–34).

5 У низу од четири писма, прва три су власништво Јеврејског историјског музеја у Београду, а четврто писмо се чува у Историјском архиву Београда. Доступна су на интернет адреси: <http://www.open.ac.uk/socialsciences/semlin/sr/hilda-dajc.php> (3. 9. 2022).

Међутим, од не мањег значаја су доступни подаци (текстуални, звучни и визуелни) у дигиталном окружењу, који могу поспешити имплементацију поменутих подфаза у наставном контексту. С обзиром на то да Бенет истиче „диференцијацију” као именовану нечију способност да „препозна различитости и живи са њима” (Žijer i sar., 2005: 32), најкрупнији закључак у вези са размотреним сазнајним и доживљајним аспектима обраде плановима и програмима предвиђених текстова у оквиру онлајн наставе, тиче се само наизглед парадоксалног васпитног достигнућа које може бити укључено у неки од образовних исхода – поимања културе сећања на Холокауст као преваходног чиниоца савременог јеврејског идентитета, а потом и неговања исте културе као општег идентитетског садржаја и опште баштине.

Литература:

- Бајић, Љ. (1994). *Методички прируци збирци пријоведне прозе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bennet. M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 10(2), 179–196
- Žijer, A. i sar. (2005). *T-kit: interkulturalno učenje*. Београд: Група «Најде да...».
- Diklić, Z. (1978). *Књижевни лик и настави*. Загреб: Школска књига.
- Dubnov, S. (1962). *Kratka istorija jevrejskog naroda*. Београд: Savez jevrejskih opština Jugoslavije.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Петровић, Д. С. (2018). Стицање интеркултуралних компетенција у светлу Развојног модела интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*. 9 (2), 27–44.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-педагошки систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства / Институт за психологију, Филозофски факултет.
- Rosandić, D. (1979). *Metodički pristup romanu*. Сарајево: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Преоруке за подучавање и учење о Холокаусту* (2019), Међународна алијанса за сећање на Холокауст (International Holocaust Remembrance Alliance/IHRA). Retrived Septembar 3, 2022. from <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Preporuke%20za%20poduc%20CC%8Cavanje%20i%20uc%20CC%8Cenje%20holokaustu%20.pdf>.

Онлајн и хибридно учење – дуторочна сџремљења и крајкорочне смернице (2021). Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Центар за образовну технологију, Центар за испите. Retrived Septembar 3, 2022. from <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9EnlajnHibridnaPripremnaNastava.pdf>.

Ойшији сџандарди йосџийнућа за крај ойшијеї и средњеї сџручної образовања и васџийања у делу ойшијеобразовних йредмеїа за йредмеї Срџски језик и књижевност – йриручник за настџавнике (2015). (ур.) Ана Пејић. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Правилник о изменама Правилника о йроїраму настџаве и учења за їмназију (2020). Просветни гласник, бр. 12.

Правилник о изменама и доїунама йравилника о настџавном йлану за друїи циклус основної образовања и васџийања и настџавном йроїраму за йеїи разред основної образовања и васџийања (2018). Просветни гласник, бр. 12.

Правилник о йлану настџаве и учења за йеїи разред основної образовања и васџийања и йроїраму настџаве и учења за йеїи и шесїи разред основної образовања и васџийања (2018). Просветни гласник, бр. 15.

Правилник о йроїраму настџаве и учења за седми разред основної образовања и васџийања (2019). Просветни гласник, бр. 5.

Правилник оїроїраму настџаве и учења за осми разред основної образовања и васџийања (2019). Просветни гласник, бр. 11.

Извори:

Albahari, D. (2015). *Cink, Matas*. Beograd: Ćarobna knjiga.

Bojn, Dž. (2019). *Dečak u prugastoj pidžami*. Beograd: Vulkan izdavaštvo.

Dajč, H. *Pisma*: <http://www.open.ac.uk/socialsciences/semelin/sr/hilda-dajc.php> (3. 9. 2022).

Zograf, A. (2022). *Priče iz drugog rata*. Beograd: Društvo ljubitelja popularne kulture/Muzej Jugoslavije.

Kiš, D. (2018). *Rani jadi*. Beograd: Arhipelag.

Kiš, D. (2014). *Noć i magla*. Beograd: Arhipelag.

Tišma, A. (2010). *Upotreba čoveka*. Novi Sad: Akdamska knjiga.

Frank, Ana (2015). *Dnevnik Ane Frank: od 12. juna 1942. do 1. avgusta 1944*. prev. Zagorka Lilić. Beograd: Bookland.

Milan D. Vurdelja

*University of Belgrade, Faculty of Philology, Department of Serbian
Literature with South-Slavonic Literatures, Belgrade, Serbia*

INTERCULTURAL SENSITIVITY IN ONLINE
TEACHING - THEMATIZING THE HOLOCAUST
IN LITERATURE CLASSES

Abstract

Due to the social changes caused by the recent pandemic, the intercultural domain of teaching from elementary school to higher education level constituted itself as an additional challenge. The paper primarily discusses the extent to which Milton Bennett's "developmental model of intercultural sensitivity" is applicable in the conditions of online and hybrid teaching of literature. In order to concretize the conclusions of the research, the author of the paper chooses a prominent, in this case dominantly literary topic of the Holocaust, which should improve the intercultural attitude of the students, especially since the current teaching and learning programs enable that. The paper will offer a teaching methodology based on correlations, thanks to which the selected literary titles complement humanistic education. The coordinated use of electronic teaching aids and the Internet for educational purposes will indicate, in reliance to Bennett's communication concept, the possibility of shifting students' worldviews from ethnocentrism to ethnorelativism. The research will mark the necessity of using diverse sources of knowledge, adapted to the age of the students, with the aim of nurturing a culture of memory and processing philosophical and literary problems that were fundamental to the world after World War II.

Key words: *holocaust, cultural memory, teaching methodology, new normal, interculturality*

IX

ДЕТЕРМИНАНТЕ ПОРОДИЧНОГ
ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОМ
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

DETERMINANTS OF FAMILY LIFE
EDUCATION IN THE MODERN
EDUCATIONAL CONTEXT

Тамара Прибишев Белеслин¹

*Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Бања Лука, Босна и Херцеговина*

Сања Паргало

*Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Бања Лука, Босна и Херцеговина*

Александра Хаџић

*Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Бања Лука, Босна и Херцеговина*

Драгица Миљинковић

*Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет
у Бијељини, Бијељина, Босна и Херцеговина*

НЕКИ ПОКАЗАТЕЉИ ПОРОДИЧНОГ ОКРУЖЕЊА И МАТЕМАТИЧКИ РАЗВОЈ ДЈЕЦЕ У РАНОМ ДЈЕТИЊСТВУ²

Апстракт: Полазећи од претпоставке да је породица прво окружење за учење математике, циљ студије је да се испитају математичка постигнућа дјеце на узрасту пред полазак у школу (шест година), у односу на одређене аспекте породичног окружења (социоекономски и образовни статус родитеља, материјални статус породичног контекста важан за дјечије активности, активности у које су дјеца укључена, варијабле социјалног породичног окружења). За истраживање су конструисани посебни инструменти, који су путем тестирања (пре и пост тест) примијењени на узорку од 229 дјеце у предшколским установама у Бањој Луци и Бијељини. Истовремено су анкетирани оба њихова родитеља. Краскал-Волисов тест и Мен-Витнијев тест указују на постојање разлика у постигнућима на тесту математичког знања у односу на сљедеће аспекте породичног окружења: (1) образовни ниво родитеља;

1 tamara.pribisev-beleslin@ff.unibl.org

2 Рад је настао у оквиру националног научноистраживачког пројекта са називом *Савремени приступи у методици математичког образовања дјеце предшколског узраста*. Носилац пројекта је Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, координатор проф. др Тамара Прибишев Белеслин. Суфинансиран је од стране Министарство за научнотехнолошки развој, високо образовање и информационо друштво Републике Српске бр. 19/6-020/961-48/15. Реализација пројекта је започела 31. 12. 2015. и трајала до 31. 12. 2017. године.

(2) провођење времена напољу; (3) похађање додатних активности и (4) учење математике са родитељима. Разлике не постоје у односу на: (1) материјалне прилике у породици, (2) запосленост родитеља и повезаност посла са математиком, (3) посједовање технологије, (4) играње друштвених и конструкторских игара са родитељима, (5) посједовање играчака, књига и дјечије литературе. Импликације иду ка промишљању стратегија јачања родитељских компетенција за организовање стимулативног породичног окружења повољног за рано учење.

Кључне речи: *математичко образовање, породица, рано дјетињство.*

Увод

Квалитетно математичко образовање почиње у раном узрасту. Као интегрални дио цјеловитог васпитно-образовног процеса, математичко образовање започиње дјеловањем у породичном окружењу као облик спонтаног васпитања, а свој систематизовани облик добија у институционалном контексту примјене курикулума предшколског васпитања и образовања.

Савремени методички приступи у математичком образовању говоре о неопходности подршке дјечи да своја интуитивна математичка сазнања и искуства која имају систематизују, продубљују и проширују, повезујући кључне математичке идеје, те да јачају потенцијале у рјешавању проблема и резолувању. Породично окружење је први простор за учење математике (Garvis и Nislev 2017), који може имати повољне утицаје на дјечији математички развој, као и бити значајнија његова препрека од најранијег узраста (Blevins-Knabe 2016; Caro, 2009; DeFlorio и Beliakoff, 2015; Dumas et al., 2019; Jordan и Levine, 2009; Klein et al., 2008; Phillipson et al. 2017; Teodor, 2012), чији су негативни ефекти видљиви већ у раном дјетињству (видјети више у Jordan и Levine, 2009), посебно у каснијем академском постигнућу (Baker et al. 2002; Chiu 2010; Newton и Alexander 2013), и могу имати кумулативан ефекат током дјетињства, стварајући стабилан јаз у периоду између 7. и 11. године, који се континуирано продубљује (Caro, McDonald и Willms, 2009). Социоекономски, културолошки и образовни статус породице (СЕС), односно, породично богатство, представљају варијабле које стратификују индивидуе и породице у једну или више димензија (Fergusson, Horwood и Boden, 2008, према Teodor, 2012: 21), градирајући их или одвајајући у категорије. Одређују се као „релативни положај појединаца или породица унутар хијерархијске друштвене структуре, заснован на њиховом приступу или контроли над богатством, престижом и моћи“ (Mueller и Parcel, 1981, цитирано у Caro и сар., 2009: 559). Заједно са другим показатељима породичног окружења који су педагошке природе (на примјер, активности које дјеца упражњавају у дому, укључивање родитеља у дјечије активности).

Показатељи породичног окружења могу бити предиктори образовних постигнућа и исхода, те развоја селф-концепта дјетета (Teodor, 2012). Студије показују да висина примања, остали социоекономски показатељи и образовни ниво родитеља, укључујући когнитивне вјештине мајке, али и живот породице у сиромашнијим квартовима, утичу на постигнућа у читању и математици, односно на развој дјечијих когнитивних и језичких способности и вјештина (видјети више у Sastry и Pebley, 2010). Дјеца из неповољнијих социоекономских услова улазе у образовни систем са нижим математичким постигнућима (Lee и Burkam, 2002, према Yeşil Dağlı и Jones, 2012). Међутим, резултати истраживања о нижим математичким постигнућима у односу на показатеље породичног окружења нису конзистентни, на шта упозоравају Џорданова и Левина (Jordan и Levine, 2009), наводећи да утицај могу имати и врста, односно, природа математичког задатка, операције и стратегије које дјеца користе, те њихова изложеност математичком језику и симболичком систему.

У еколошкој теорији људског развоја (Бронфенбренер, 1979; Perry и Dockett, 2018) наглашава се неопходност разумијевања дјететовог развоја у односу на његово непосредно окружење у којем, у континуитету, међусобно дјелују различити контексти важни за дјетињство: микросистем, мезосистем, егзосистем и макросистем. Стога, на рано математичко образовање дјетета првобитно дјелује породично окружење са сопственим вриједностима, навикама, перцепцијама, обрасцима, у којем дијете живи и у којем активно учествује. Постепено, са изласком дјетета из микросистема, дјететов развој одређују еколошки, друштвени, политички, културолошки утицаји система на различитим нивоима (микро-мезо-егзо-макросистемами). Породица се може посматрати као први простор одрастања дјетета у коме се „људски, финансијски, социјални и културолошки капитал“ (Zhu и Chiu, 2019:173) користи како би се створиле прилике за учење и развој.

Добри предшколски програми надовезују се на искуства која дјеца доносе из породичног окружења. Одговарају на дјечије интелектуалне потребе које у периоду раног дјетињства имају своју изузетну пластичност (Clements и Sarama, 2009; Cross, Woods, и Schweingruber, 2009). Математичко образовање у раном дјетињству је почетак у цјеложивотном учењу и развоју, и изазов за природан дјечији интерес за математику, подједнако као и њихов будући академски успјех. Улагање у рани раст и развој, гдје посебно мјесто има математичко образовање представља сигурно друштвено улагање у развој интелектуалних ресурса нације и њен технолошки напредак (Bauchmüller, 2013).

Циљ рада је представити студију која доприноси цјеловитијем приказу стања математичког образовања у раном дјетињству и методике у Републици Српској. Истраживачки проблем усмјерен је ка испитивању повезаности различитих аспеката породичног окружења, као што су социоекономски и образовни статус родитеља, материјални и социјални контекст породичног окружења важан за дјечије активности са нивоом дјечијих постигнућа из различитих математичких области у години пред полазак у школу.

Метод

Циљ емпиријског истраживања био је да се утврди постојање разлика између нивоа математичког знања дјеце и одређених индикатора различитих аспеката породичног окружења. Да би се одговорило на циљ, постављени су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити ниво постигнућа дјеце на тесту математичког знања;
2. Утврдити разлике у узорку између нивоа математичког постигнућа и показатеља социјалног окружења: социоекономских варијабли, образовног статуса родитеља (оца и мајке), показатеља социјалног окружења у породици (браће и сестре), показатеља материјалног окружења повољног за развој и учење дјеце (посједовање играчака, књига и технологије), и активности које дјеца код куће највише воле да раде, а које могу да се повежу са учењем математике.

Постављена је општа истраживачка хипотеза:

Породично окружење је кључно за учење дјеце математике и образовни ниво родитеља, посједовање играчака и других средстава за игру и учење, као и укљученост родитеља у дјечије активности и врста активности које дјеца изражавају у свом дому, утичу повољно на знање математичких садржаја на предшколском узрасу.

Постављен је истраживачки дизајн неексперименталне студије, која је по својим обиљежјима експлоративна и корелативна. Чине је двије засебне студије у којима су се прикупљали квантитативни подаци: испитивање математичког постигнућа дјеце и испитивање њихових родитеља о издвојеним аспектима породичног окружења. Од техника су примјењене тестирање дјеце и анкетирање родитеља. Конструисани су посебни инструменти са одговарајућим метријским карактеристикама.

Испитивање математичког постигнућа и развоја математичких вјештина дјеце на узрасу од пет и шест година реализовано је примјеном батерије Материјал за испитивање математичких знања дјеце предшколског узраса, верзија 1.0 „МАЗА“ (видјети више у Кантар, Прибишев Белеслин, и Хаџић, 2018). Полазећи од постављених исхода у смјерницама курикулума предшколског васпитања и образовања Републике Српске и Босне и Херцеговине (АПОСО, 2015; Министарство просвјете и културе, 2007), досадашњих сазнања из развојне психологије о интелектуалном развоју дјеце и методике математичког образовања, конструисани су задаци за испитивање математичких знања и способности дјеце старијег предшколског узраста. Обухваћене су математичко-логичке операције, нумерички и геометријски задаци. За све задатке израђен је потребан материјал за испитивање, упутство за задавање и образац за биљежење одговора испитаника. Процес прикупљања података

подразумијевао је индивидуално испитивање уз досљедно биљежење дјечијих одговора, што је реализовано од стране студената са Студијског програма Психологије (Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци), под супервизијом проф. др Александре Хаџић и ма Дејана Кантара, у јавној предшколској установи Центар за предшколско васпитање и образовање Бања Лука. Прво испитивање у форми теста, реализовано је у другој половини марта 2016. године на укупном узорку од 386 дјеце на узрасту између 5 и 6 година чији родитељи су дали сагласност да уђу у испитивачки процес.

У другој студији која је циљала на социоекономске, образовне и друге показатеље, анкетирани су родитељи дјеце која су учествовала у испитивању о различитим аспектима породичног окружења. Конструисан је инструмент намијењен за оба родитеља.

Након уређивања базе података, из укупног узорка од 386 дјеце чији су родитељи дали сагласност, издвојен је узорак од 229 родитеља и дјеце чији су родитељи коректно испунили анкету повезану са особеностима породичног окружења повољног за математички развој.

Нивои и њихови статистички обраде података. Урађена је дескриптивна статистика за постигнућа на задацима мјереним инструментом *Маза* и за појединачне показатеље породичног окружења. Након тога, с обзиром да дистрибуција резултата није задовољила услове нормалности, кориштени су поступци непараметријске статистике, примијењен је Краскал-Волисов и Мен-Витнијев тест за утврђивање постојања разлика у постигнућима на тесту математичког знања у односу на одређене варијабле породичног окружења.

Резултати

Најприје су статистички обрађени скорови постигнућа дјеце на испитивању инструментом *МАЗА*, за сваки појединачан задатак (Табела 1). Најнижи укупан скор износио је 7 бодова, а највиши 130 бодова, што је и укупан број бодова који се могао освојити приликом мјерења.

Табела 1: Дескриптивна статистика за укупно постигнуће дјеце приликом првог мјерења

	Бр.	Мин.	Макс.	Range	Median	Mean	Std. Dev.
Укупан скор	229	7	130	123	97	91.55	26.27

Да би се провјерила постављена хипотеза, урађени су посебни статистички тестови у односу на постојање разлика између постигнућа дјеце и издвојених показатеља породичног окружења, што је табеларно приказано (Табела 2).

Табела 2: Тестирање разлика у укујном матемајичком постојанућу дјеце у односу на варијабле породичној окружења

Показатељи	Бр.	Мин.	Макс.	Range	Median	M	Б s	Kruskal Wallis- ов тест	Mann- Whitney-ов U тест
Материјалне прилике у породици									
испод просјека	5	7	116	109	88	76.4	41.00		
Просјечно	151	26	126	100	98	91.68	24.48	$\chi^2=1.472$ $p=.479$	
изнад просјека	73	8	130	122	97	92.32	28.74		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		
Запосленост родитеља									
Незапос- лени	12	58	123	65	87	92.83	21.40		
једно запослено	66	7	125	118	93.5	88.11	27.41	$\chi^2=1.842$ $p=.398$	
оба запослена	151	8	130	122	99	92.95	26.12		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		
Образовање оца									
Основна	4	11	113	102	84.5	73.25	48.69		
Средња	143	7	130	123	94	88.27	27.5		
виша и висока	63	8	126	118	97	95.3	22.64	$\chi^2=10.15$ $p=.017^{**}$	
мр и др	18	82	121	39	110	107.06	11.38		
Укупно	228	7	130	123	97	91.43	26.26		
Образовање мајке									
Основна	4	11	113	102	61.5	61.75	47.70		
Средња	121	7	130	123	92	86.69	25.90		
виша и висока	88	11	126	115	107	99.35	22.65	$\chi^2=17.513$ $p=.001^*$	
мр и др	16	8	122	114	101	92.88	30.03		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		
Повезаност посла оца са математиком									
Не	113	11	130	119	100	92.57	25.77		U=6245.00 z=-.617 p=.538
Да	116	7	126	119	96.5	90.56	26.82		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		

Показатељи Бр.	Мин.	Макс.	Range	Median	M	σ	Kruskal Wallis- ов тест	Mann- Whitney-ов U тест
Повезаност посла мајке са математиком								
Не	122	7	125	118	97	90.91	26.55	U=6357.00 z=-.340 p=.734
Да	107	8	130	122	97	92.28	26.04	
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27	
Посједовање играчака код куће								
мало игра- чака	2	85	118	33	101.5	101.5	23.33	χ ² =5.681 p=.058
довољно играчака	140	7	123	116	93.5	89.62	24.49	
много играчака	87	8	130	122	104	94.43	28.92	
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27	
Посједовање књига за дјецу код куће								
мало књига	24	32	125	93	90.5	89.67	26.2	χ ² =5.812 p=.055
довољно књига	139	7	126	119	96	89.36	26.2	
много књига	66	8	130	122	105	96.86	26.06	
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27	
Електронско окружење у кући – посједовање РС и телефона								
нема ни компјутер ни теле- фон	13	86	126	40	102	105.62	14.23	χ ² =6.072 p=.048**
има или компјутер или теле- фон	57	8	126	118	100	94.14	27.1	
има и ком- пјутер и телефон	159	7	130	123	96	89.47	26.4	
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27	
Провођење времена напољу								
Ријетко	8	101	122	21	115.5	112.88	7.57	χ ² =13.794 p=.001*
повремено	36	8	125	117	102.5	100.53	20.58	
Често	185	7	130	123	94	88.88	27.01	
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27	

Показатељи	Бр.	Мин.	Макс.	Range	Median	M	Б s	Kruskal Wallis- ов тест	Mann- Whitney-ов U тест
Браћа и сестре									
Јединче	41	8	125	117	97	90.22	27.5		
млађа браћа	73	7	130	123	95	89.55	29.44		
старија браћа	98	11	126	115	97	92.51	24.81	$\chi^2=.386$ $p=.943$	
Старија и млађа браћа и сестре	17	71	116	45	102	97.82	15.43		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		
Похађање додатних активности дјетета									
Не	121	7	126	119	91	88.09	27.54		U=5478.00 z=-2.109 p=.035**
Да	108	8	130	122	101.5	95.43	24.31		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.267		
Играње друштвених игара с родитељима									
Ријетко	22	26	130	104	89	85.41	32.11		
повремено	143	7	125	118	97	90.34	27.2	$\chi^2=1.833$ p=.400	
Често	64	23	126	103	100.5	96.36	21.12		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		
Играње конструкторских игара с родитељима									
Ријетко	27	26	123	97	101	95.96	23.6		
повремено	116	11	126	115	96.5	90.19	26.15	$\chi^2=1.158$ p=.560	
Често	85	7	130	123	97	91.68	27.32		
Укупно	228	7	130	123	97	91.43	26.26		
Учење математике с родитељима									
Ријетко	31	7	123	116	90	83.77	34.06		
повремено	146	8	125	117	97	90.22	25.73	$\chi^2=6.356$ p=.042**	
Често	52	45	130	85	102.5	99.92	20.16		
Укупно	229	7	130	123	97	91.55	26.27		

Напомена: * значајност разлике на нивоу $p < .01$; ** значајност разлике на нивоу $p < .05$.

У Табели 2, вриједности Краскал-Волисовог теста и Мен-Витнијевог теста указују да разлике у дјечијим математичким постигнућима не постоје у односу на: (1) материјалне прилике у породици, (2) запосленост родитеља, (3) повезаност посла и оца и мајке са математиком, (4) посједовање играчака у породичном дому, (5) посједовање књига и дјечије литературе,

(6) одрастање уз браћу и сестре, (7) играње друштвених и конструкторских игара са родитељима. Статистички значајне разлике се јављају у односу на: (1) образовни ниво родитеља (за оца: $\chi^2=10.150$, $p=.017$; за мајку: $\chi^2=17.513$, $p=.001$); (2) провођење времена напољу ($\chi^2=13.794$, $p=.001$); (3) похађање додатних активности ($U=5478.00$, $z=-2.109$, $p=.035$) и (4) учење математике са родитељима ($\chi^2 = 6.356$, $p=.042$).

Урађена је додатна примјена Мен-Витнијевог теста за показатеље породичног окружења, тамо гдје је уочено постојање статистички значајних разлика (Табеле 3 и 4).

Табела 3: Ниво образовања родитеља и мајмајичка постојанућа дјеце

	Вриједност z теста			
	основна	средња	виша и висока	мр и др
Ниво образовања оца				
основна		$z=-.387$, $p=.699$	$z=-.808$, $p=.419$	$z=-1.109$, $p=.268$
Средња	$z=-.387$, $p=.699$		$z=-1.557$, $p=.120$	$z=-2.964$, $p=.003^{**}$
виша и висока	$z=-.808$, $p=.419$	$z=-1.557$, $p=.120$		$z=-1.949$, $p=.051$
мр и др	$z=-1.109$, $p=.268$	$z=-.964$, $p=.003^{**}$	$z=-1.949$, $p=.051$	
Ниво образовања мајке				
основна		$z=-1.059$, $p=.289$	$z=-1.657$, $p=.098$	$z=-1.135$, $p=.256$
Средња	$z=-1.059$, $p=.289$		$z=-3.943$, $p=.000^{**}$	$z=-1.401$, $p=.161$
виша и висока	$z=-1.657$, $p=.098$	$z=-3.943$, $p=.000^{**}$		$z=-.897$, $p=.370$
мр и др	$z=-1.135$, $p=.256$	$z=-1.401$, $p=.161$	$z=-0.897$, $p=.370$	

Напомена: * значајност разлике на нивоу $p<.01$; ** значајност разлике на нивоу $p<.05$.

У односу на образованост оца, добијена је високо статистички значајна разлика укупног резултата између дјеце чији отац има средње образовање ($Md=94$, $n=143$) у односу на дјецу чији је отац магистар или доктор ($Md=110$, $n=18$, $z=-2.964$, $p=.003$), а у осталим тестирањима није добијена статистички значајна разлика. Када се сагледа утицај нивоа образованости мајке, примјетно је постојање статистички значајних разлика између дјеце чија мајка има средње образовање ($Md=92$, $n=121$) у корист дјеце чија мајка има више или високо образовање ($Md=107$, $n=88$, $z=-3.943$, $p=.000$) (Табела 3).

Табела 4: Материјално-социјални услови породичној окружења и постојинућа дјеце

		Вриједност z теста		
Електронско окружење у кући				
	Ни компјутер ни телефон	Или компјутер или телефон	И компјутер и телефон	
Ни компјутер ни телефон		z=-1.337, p=.181	z=-2.161, p=.031*	
Или компјутер или телефон	z=-1.337, p=.181		z=-1.459, p=.145	
И компјутер и телефон	z=-2.161, p=.031*	z=-1.459, p=.145		
Провођење времена напољу				
	ријетко	повремено	Често	
ријетко		z=-1.949, p=.051	z=-2.919, p=.004**	
повремено	z=-1.949, p=.051		z=-2.470, p=.013*	
Често	z=-2.919, p=.004**	z=-2.470, p=.013*		
Учење математике с родитељима				
	ријетко	Повремено	Често	
ријетко		z=-.612, p=.541	z=-1.954, p=.051	
повремено	z=-0.612, p=.541		z=-2.327, p=.020*	
Често	z=-1.954, p=.051	z=-2.327, p=.020*		

У односу на посједовање и примјену дигиталних технологија од стране дјеце, добијена је статистички значајна разлика код дјеце која немају ни компјутер ни телефон (Md=102, n=13) у односу на дјецу која имају и компјутер и телефон (Md=96, n=159, z=-2.161, p=.031).

Када су у питању дјечије активности на отвореном, боља постигнућа су примјетна код дјеце која ријетко и повремено проводе вријеме напољу, у односу на дјецу која су често напољу према процјени родитеља. Добијена је високо статистички значајна разлика постигнућа код дјеце која ријетко проводе вријеме напољу (Md=115.5, n=8) у односу на дјецу која често проводе вријеме напољу (Md=94, n=185, z=-2.919, p=.004), а статистички значајна разлика код дјеце која повремено проводе вријеме напољу (Md=102.5, n=36) у односу на дјецу која често проводе вријеме напољу (Md=94, n=185, z=-2.470, p=.013). Такође, добијена је статистички значајна разлика код дјеце која повремено уче математику с родитељима (Md=97, n=146) у односу на дјецу која често уче математику с родитељима (Md=102.5, n=52, z=-2.327, p=.020).

Дискусија и импликације

У контексту овог истраживања, резултати указују на неколико импликација.

Наиме, дјеца која повремено уче математику заједно са родитељима показују боља постигнућа. Потенцијално, овај резултат могао би указивати на то да спорадично али континуирано излагање садржајима математике у породичном окружењу може бити ефикасно, што води ка импликацији да се фокус педагошког дјеловања треба усмјеравати ка побуђивању интересовања и спонтанијој интеракцији родитеља са дјецом подржаном математичким садржајима, симболима и језиком, које могу бити дјелотворне у оваквом окружењу као и директне учеће активности и провођење времена у подучавању. Спонтано учење у породичном дому навикава дјецу на обавезе које их касније чекају у процесу школског учења. Иако не у потпуности, резултати су на трагу резултата студије коју је радила Теодорова (Teodor, 2012), гдје постоји позитивна повезаност испољености математичких постигнућа са СЕС варијаблама породичног окружења, а посебно са варијаблом времена које млади посвјећују свом учењу. Са друге стране, уколико се оваква међусобна спонтана учећа активност дјече и родитеља посматра као „проксимални процес“ (Ashiabi и O’Neal, 2015; Brofenbrenner и Morris, 2006; Tudge и сар., 2016), што је базични аспект микросистема, која се свакодневно одиграва у временском и просторном континуитету и укључује симболе и објекте (играчке) између дјече и њихових родитеља, може се даље претпоставити да интеракција подржана математичким садржајима у природном контексту комуникације и животних искустава у блиском породичном окружењу ствара природан и смислен импулс за даље учење математике које се догађа у вртићу и утицај на образовни процес који се догађа примјеном предшколског курикулума. Такође, представници неуро-наука математичке садржаје стављају у ранг *учења у очекивању искуства* које се одвија када се дијете сусретне са најзначајнијим и оптималним искуствима за тај период модификације можданих структура (најзначајније такво учење је изложеност језику), које има свој период осјетљивости управо у предшколском узрасту, а нова сазнања говоре да и осјећај за квантитет и просторну оријентацију очекује искуство рођењем дјетета (СОИ, 2010). Та искуства дијете мора да добије, а резултати указују да повремено и често излагање дјече математичким садржајима већ у породичном дому може повољније утицати на њихова постигнућа из математике.

Даље, сљедећа импликација повезана је са још једним аспектом микросистема породичног окружења који се односи на особеност личности родитеља. Резултати указују да дјеца чији родитељи имају виши образовни ниво показују боља постигнућа (очевито који су мастери или доктори наука,

односно, високо образоване мајке). То се донекле поклапа са резултатима студије у Лос Анђелесу, која је испитивала различите аспекте породичног окружења и постигнућа у читању и математици у три доба дјетињства. Указују на то да су неједнакости међу дјецом у раном дјетињству израженије тамо гдје мајке имају слабије академске вјештине као што је читање, што упућује на циљане интервентне програме управо у таквим породицама. Докет и Пери (Doket и Peri, 2018), сагледавајући однос породичног окружења и ефикасност интервентног програма за подстицање математике у вртићу из угла биоеколошке теорије, истичу да се искуства одраслих (родитеља) у математици могу уносити у образовни контекст кроз њихове утицаје у микросистему. До сличног закључка долази и Каро са сарадницима (Caro и сар., 2009), истичући вриједност раних интервентних програма за превазилажење лошијег успјеха који се са узрастом продубљује, посебно када дјеца долазе из неповољних социоекономских и образовних услова, што је показала њихова студија у Канади. Образованост родитеља може утицати на начине како родитељи дефинишу и разумију математику, виде њену примјену, суштину, значај, положај у животу, колико је вреднују у свакодневном животу. Породична субкултура која се у микросистему развија, вјероватно може бити генератор дјечијег учења и активности. Присталице етноматематике, истичу да је дјечија математика повезана са процесима социјализације и енкултурације у којима родитељи дјелују кроз својеврсну „математизацију“ у породичној култури (Blevins-Knabe, 2016). Данас, разлог заинтересованости за математичко образовање мале дјеце све више се везује за препознавање значаја који математика има у савременом свијету, посебно у глобалној економији и професионалном статусу који је омогућен све софистициранијим математичким вјештина и знањима (Clements и Sarama 2004). Ова импликација упућује на потребу за даљим истраживањима важности утицаја системски уређених предшколских програма усмјерених ка математичком развоју, било да су интервентни или цјеловити развојни програми.

Резултати, који су збуњујући за истраживаче, везани су за непостојање разлика у математичким постигнућима у односу на вријеме које дјеца проводе напољу и посједовање технологија (мобилних телефона и компјутера) у породичном дому. Много је студија које истичу позитивну повезаност употребе нових технологија и компјутеризованих играчака са постигнућима из математике већ на раном узрасту, иако постоје и бојазни да виртуелни свијет својим устројством омета дјечију креативност, радозналост, могућност за дужу укљученост у активност и способност концентрације (видјети више у Прибишев Белеслин, 2011). Стога, резултати упућују на нова истраживања у овом сегменту која би свеобухватније истраживала утицаје дигиталних технологија на одрастање дјеце у раном дјетињству. Са друге стране, у академској и стручној јавности све је већи нагласак на подршци процесима учења

и подучавања у природи. Истраживања показују да учење у природи има позитивног ефекта на емоционалну и когнитивну укљученост дјеце и димензију понашања (Laird, Grootenboer, и Larkin, 2021), са чиме се резултати у овој студији не подударају. То упућује на нова истраживања како би се ови збуњујући подаци расвјетлили.

Студија која је представљена има своја ограничења. Једно је везано за избор узорка истраживања, односно, ваљаност узорковања. Укључена дјеца похађала су градску предшколску установу, што не описује популацију, имајући у виду да нешто испод 20% дјеце на узрасту до шест година похађа вртић у Републици Српској. Могућност да се истраживање ради на ширем узорку који би укључивао руралне средине, породице из социјално и економских депривираних средина, вјероватно би дало поузданије резултате. Такође, прецизније одређивање варијабле материјалног, односно, социоекономског статуса породице дало би и прецизније податке, на шта указује студија чији резултати упућују на то да је породична својина предиктор математичког постигнућа, као и квартал у коме дијете одраста, у односу на варијаблу висине прихода породице који нема значајнијих ефеката (Sastry и Pebley, 2010).

Закључак

У истраживању које је приказано у раду, нису се сви аспекти породичног окружења (материјални и социјални) показали као стимулативни за математички развој у раном дјетињству. Међутим, може се констатовати да је општа полазна претпоставка о породичном окружењу као првом ступњу гдје дјеца уче математику интуитивно и спонтано, потврђена, иако дјелимично. Резултати дјелимично потврђују хипотезу у оном дијелу који истиче важност образовног нивоа родитеља, њихову укљученост у учење математике, као и додатне активности које дјеца упражњавају за развој математичких знања. Континуиране интеракције одраслих и дјеце које покрећу учење у првом природном дјечијем окружењу имају велики потенцијал да се надограде на спонтани интерес за математику који се данас директно повезује са урођеним предиспозицијама (СОП, 2010). То сазнање дефинише породично окружење као прво важно окружење за рано учење, у коме се препознаје оно што се теоријским приступом „*прилика – њроспериитет оквир*“ и наглашава (*The opportunity - prosperity framework*, Byrnes и Wasik, 2009). Културолошке прилике у породици, којима је појединац изложен заједно са приликама које су му дате за увјежбавање вјештина, представљају важан фактор математичког постигнућа.

Литература:

- Ashiabi, G. S., and O'Neal, K. K. (2015). Child social development in context: An examination of some propositions in Bronfenbrenner's bioecological theory. *SAGE Open*, April–June, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244015590840>
- АПОСО. (2015). *Заједничко језіро насіавних йланова и йроїрама за маїе-маїиичко йодручје дефинисано на исходима учења*. Сарајево: АПОСО.
- Baker, P. D., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley effect” on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291–312. <https://doi.org/10.1086/341159>
- Blevins-Knabe, B. (2016). Early mathematical development: How the home environment matters. In B. Blevins-Knabe and A. M. Berghout Austin (Eds.), *Early childhood mathematics skill development in the home environment* (pp. 7–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43974-7_2
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., and Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. I. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley and Sons.
- Byrnes, J. P., and Wasik, B. A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement in kindergarten, first and third grades: An opportunity–propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 167–183. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.002>
- Caro, D. H., McDonald J.T., & WILLMS, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal Of Education*, 32(3), 558–590.
- Centar za obrazovana istraživanja i inovacije. COII. (2010). *Razumeti mozak: rođenje nauke o učenju*. OECD. Ministarstvo prosvete.
- Chiu, M. M. (2010). Effects of inequality, family and school on mathematics achievement: Country and student differences. *Social Forces*, 88(4), 1645–1676. <https://www.jstor.org/stable/40645953>
- Clements, D. H., and Sarama, J. (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cross, C. T., Woods, T. A., and Schweingruber, H. (2009). *Mathematics learning in early childhood*. The National Academies Press.
- DeFlorio, L., and Beliakoff, A. (2015). Socioeconomic status and preschoolers' mathematical knowledge: The contribution of home activities and parent beliefs. *Early education and development*, 26(3), 319–341. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.968239>
- Dumas, D., McNeish, D., Sarama, J., and Clements, D. (2019). Preschool mathematics intervention can significantly improve student learning trajectories through elementary school. *AERA Open, October-December*, 5(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177%2F2332858419879446>
- Garvis, S., and Nislev, E. (2017). Mathematics with infants and toddlers. In S. Philipson, A. Gervasoni, and P. Sullivan (Eds.), *Engaging families as children's first mathematics educators. International perspectives* (pp. 33–46). Singapore: Springer.
- Jordan, N. C. & Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number, competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15, 60–68.
- Кантар, Д., PribišeV-Beleslin, Т., и Хаџић, А. (2018) Материјал за испитивање математичких знања и способности дјече предшколског узраста (МАЗА): креирање и модификација задатака. *Рагови. Часопис за хуманистичке и друштвене науке. Зборник рагова III Отворени дани психологије* (Посебно издање 2018), 335–347.
- Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J., and Iyer, R. (2008). Effects of a pre-Kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155–178. <https://doi.org/10.1080/19345740802114533>
- Laird, A., Grootenboer, P., & Larkin, K. (2021). Engagement and outdoor learning in mathematics. . In Y. H. Leong, B. Kaur, B. H. Choy, J. B. W. Yeo, & S. L. Chin (Eds.), *Excellence in mathematics education: Foundations and pathways* (Proceedings of the 43rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. pp. 265–272). Singapore: MERGA.
- Министарство просвјете и културе Републике Српске. (2017). *Програм њредшколској васпштања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Newton, K. J., and Alexander, P. A. (2013). Early mathematics learning in perspective: Eras and forces of change. In D. Lyn, J. English, and T. Mulligan (Eds.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (pp. 5–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6440-8_2

- Perry, B., and Dockett, S. (2018). Using a bioecological framework to investigate an early childhood mathematics education intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 604–617. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487161>
- Phillipson, S., Sullivan, P., and Gervasoni, A. (2017). Engaging families as the first mathematics educators of children. In S. Phillipson, A. Gervasoni, & P. Sullivan (Eds.), *Engaging families as children's first mathematics educators. International perspectives* (pp. 3–14). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2553-2>
- Прибишев Белеслин, Т. (2011). *Компјутерска искуства деце. Импликације за васпитање и образовање у раном детињству*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Sastry, N., & pebley, A. R. (2010). Family and neighborhood sources of socioeconomic inequality in children's achievement. *Demography*, 47(3), August, 777–800.
- Teodor, M. (2012). The influence of socio-economic status on school performance. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 3(2), 21–28.
- Tudge, J., Merçon-Vargas, E., Liang, Y., and Payir, A. (2016). The Importance of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory for early childhood education. In L. Cohen, and S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (1st Ed.). Routledge.
- Yeşil Dağlia, Ü. & Jones, I. (2012). The effects of on-time, delayed and early kindergarten enrollment on children's mathematics achievement: Differences by gender, race, and family Socio-economic status. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 3061–3074.
- Zhu, J., and Chiu, M. M. (2019). Early home numeracy activities and later mathematics achievement: Early numeracy, interest, and self-efficacy as mediators. *Educational Studies in Mathematics*, 102. 173–191. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09906-6>

Tamara Pribišeš Beleslin

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

Sanja Partalo

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

Aleksandra Hadžić

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

Dragica Milinković

*University of East Sarajevo, Faculty of Education, Bijeljina,
Bosnia and Herzegovina*

SOME FAMILY ENVIRONMENT INDICATORS AND CHILDREN'S MATHEMATICAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

Abstract

Starting from the assumption that the family is the first environment in which mathematics learning takes place, the aim of the study is to examine the overall mathematical achievement of pre-school children (six years old) in relation to certain aspects of the family environment (socio-economic and educational status of parents, material status of family important for children's activities, activities in which children are involved, variables of social family environment). Special instruments were constructed, which were applied to a sample of 229 children in preschool institutions in Banja Luka and Bijeljina through testing (pre and post test). Survey was applied to both of their parents. Kruskal-Wallis test and Mann-Whitney test indicate the existence of differences in achievement on the test of mathematical knowledge in relation to the following aspects of the family environment: (1) the educational level of the parents; (2) the length of time spent outside; (3) attending additional activities, and (4) playing and learning math with parents. There is no difference with respect to: (1) family material opportunities; (2) employment of parents and connection of job with mathematics; (3) ownership of technology; (4) playing social and construction games with parents; (5) possession of books and toys. The implications are focused on the strategies to strengthen parental competencies for organizing a stimulating family environment favorable for early learning.

Key words: *mathematical education, family, early childhood.*

X

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕСИ
У ВРЕМЕ COVID-19 ПАНДЕМИЈЕ

EDUCATIONAL PROCESSES DURING
THE COVID-19 PANDEMIC

Саша Љ. Степановић¹

Висока школа социјалног рада, Београд, Србија

ФУНКЦИОНИСАЊЕ НАСТАВЕ ЗА ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ КОРОНАВИРУСА

Апстракт: Пандемија коронавируса 2019–20 утицала је на образовне системе широм света што је довело до масовног затварања школа и факултета. Затварање школа није утицало само на ученике, студенте, наставнике и породице већ је имало и шире економске и друштвене последице. Циљ овог рада је био теоријска анализа различитих спроведених научних истраживања (UNESCO, OECD, WEF) која су се бавила утицајем пандемије на наставу, конкретније на онлајн интеракцију учесника наставног процеса, размотрене су и паралелно упоређене студије различитих светских организација и резултати су упоређени са теоретским очекивањима. Главни аспект који је анализиран у истраживању је пре свега питање технолошке писмености ученика која је била неопходна како би се спровела настава на даљину. Резултати до којих истраживања долазе једногласно закључују да је на успешност спровођења наставе најмање утицала информатичка писменост ученика и да се занемарљив проценат ученика није лако адаптирао на новонастале услове. Поређењем резултата ових истраживања, долазимо до закључка да је највећа забринутост исхода спровођења овог типа наставе била интеракција наставника и ученика, као и ученика међусобно, где се највећа одговорност ставља управо на наставника. Највеће разилажење у закључцима ових студија јесте даља будућност наставе на даљину као и то у ком ће се правцу развијати образовни систем уопштено.

Кључне речи: *образовање, COVID-19, пандемија, образовање на даљину, дијигитално учење.*

1 salenono86@gmail.com

Увод

Кроз само неколико недеља, коронавирус (COVID-19) је променио начин на који су до сада ученици били подучавани широм света. Те промене показују како би образовање могло да се промени на боље, али и на горе, на дуже стазе. Како се коронавирус брзо ширио преко Азије, Европе, Средњег Истока и САД-а државе су спровеле брзе и одлучне мере како би ублажиле развој пандемије у њеном пуном облику.

Са више од 1,7 милијарди ученика који не одлазе у школе и стотине милиона који самостално уче преко дигиталних платформи ова ситуација ће преобликовати школске институције, идеју о образовању и шта то учење подразумева у 21. веку. Пандемија приморава наставнике, ученике и родитеље да размишљају критички, решавају проблеме, буду креативни, да комуницирају, сарађују и буду ажурни. На овај начин ученици ће да преузму одговорност за своје учење, разумеће како уче, шта воле и каква им је подршка потребна. Персонализоваће своје учење према својим интересовањима, иако систем неће јер се обраћа «просечном» ученику, занемарујући оне ученике изнад и испод просека (Степановић, 2018). Иако технологија спаја људе из њихових домова, њена ограничења за учење су можда у овом тренутку постала очигледнија. Ова криза осветљује дубоке неправедности не само у томе ко поседује уређаје и приступ интернету, што је од кључне важности, већ и у томе ко је способан да сам учи и чији родитељи имају времена да му помогну. На овај начин схватамо важност школе која не представља само место за учење већ и социјализације, бриге и подучавања, место комуникације и заједничког простора.

Вандредна ситуација проузрокована пандемијом коронавируса донела је и промене у настави које подразумевају ближи однос ученика са наставницима, персонализацију и независност. Али начин на који је промена спроведена, преко ноћи, без икакве обуке и често без одговарајућег протока интернета ће великом броју корисника оставити „горак укус“ на читаво искуство. Многи људи ће вероватно наставити да повезују онлајн учење са затварањем школа и градова, присећајући се фрустрација док су покушавали да приступе платформи или покушавајући да схвате градиво које за њих није имало смисла. Ово може бити краткорочна прилика за компаније које обезбеђују могућност дигиталног учења, али да би ово постао нов метод учења, требало је да буде спроведен на другачији, спремнији начин.

Када пандемија прође, школе би могле да доживе „револуцију“ на основу овог искуства или да се врате досадашњој пракси. Претпоставке су да ће свет тада, погођен повећаном стопом незапослености и рецесијом, захтевати више од тога. образовање ће можда бити споро променљиво, али економија након пандемије коронавируса ће то захтевати (Brooks et al., 2020).

(Не)једнакост

Прелазак ученика широм света у дигитални свет учења је оштро показао велике неједнакости у образовном систему, од изненађујућег броја деце ослоњене на школу која им обезбеђује храну и безбедно окружење до дигиталне поделе у којој деца без уређаја и одговарајуће интернет конекције су одсечена од учења у потпуности (CNBC, 2020).

Према подацима OECD (OECD, PISA, 2020b) у Словенији, Норвешкој, Данској, Пољској, Литванији, Аустрији, Швајцарској, Исланду и Холандији преко 95% ученика има рачунар који користи за праћење наставе, док у Индонезији само 34% ученика има приступ интернету. У Америчким државама скоро четвртина петнаестогодишњака из породица са незавидним економским статусом се изјаснило како не поседује рачунар за рад. Ове поделе ће се највероватније погоршати како породице буду губиле своје послове и економска криза буде утицала на најмаргинализоване групе сваког друштва што ће утицати и на њихову децу (Bayham, Fenichel, 2020).

Школе се суочавају са тешким избором: ако не спроводе наставу на даљину, сви ученици ће пропустити план и програм; са друге стране, ако организују наставу на даљину, знатна група деце која немају приступ интернету и рачунарима ће бити изопштена из наставног процеса и на тај начин још више губити од градива (Lee & Lubienski, 2017).

Јаз међу ученицима није ограничен само у приступу интернету; ради се и о моћи и привилегији родитеља. Ако узмемо за пример медицинску сестру или достављача хране који морају да обављају своје дужности и током пандемије, они једноставно немају времена да помогну деци за учење код куће. Такође, сваки родитељ није довољно информатички образован да помогне деци да пређу са редовне наставе на дигиталне платформе за учење (Bjorklund, Salvanes, 2011).

Оптимизам за усвајањем технолошких метода учења је помешан са песимизмом који се односи на (не)једнакост (OECD, 2020a).

За разлику од деце из развијених средина које ће пронаћи алате који су им потребни уз помоћ родитеља или татора, деца из економско нестабилних породица ће се суочити са различитим изазовима Маслове хијерархије: недостатак хране и склоништа које су школе обезбеђивале, подршка при учењу и недостатак финансијске помоћи које су ублажавале породично економско стање.

Јасно је да није једини проблем у приступу уређајима. Ако ученик не зна да учи самостално, ако не зна да организује своје време, ако нема довољно мотивације, једноставно неће бити успешан у оваквим условима.

OECD (OECD, 2020b) је једна од многобројних организација која се залаже за повећан приступ отвореним онлајн образовним ресурсима и платформама за дигитално учење за ученике и наставнике. Како би школе биле успешне у спровођењу овог вида наставе наставницима је такође потребна обука и подршка.

Ова криза такође наглашава улогу школе коју она има изван граница учења у настави. У тренутку када школе треба да се прилагоде новом начину рада, многе су забринуте на који начин ће нахранити своје ученике. Округ Гвинет у Џорџији, један од највећих школских области у САД-у, храни деведесет хиљада ученика дневно. Та област је главни пример како школе нису само образовне институције већ и носиоци друштвене бриге о деци у Америци (Ngumbi, 2020).

Ова пандемија је створила јасну слику и о обавезама наставника у образовном систему. То подразумева све, од испуњавања свих стандарда учења, спровођења наставе, до усавршавања нових технологија и дигиталних платформи као и бригу за физичко и емотивно благостање својих ученика.

Пандемија је освестила људе о изазовима са којима се наставници сусрећу и ставила фокус на још један јаз, а то је одговорност и значај наставног кадра.

Електронске учионице

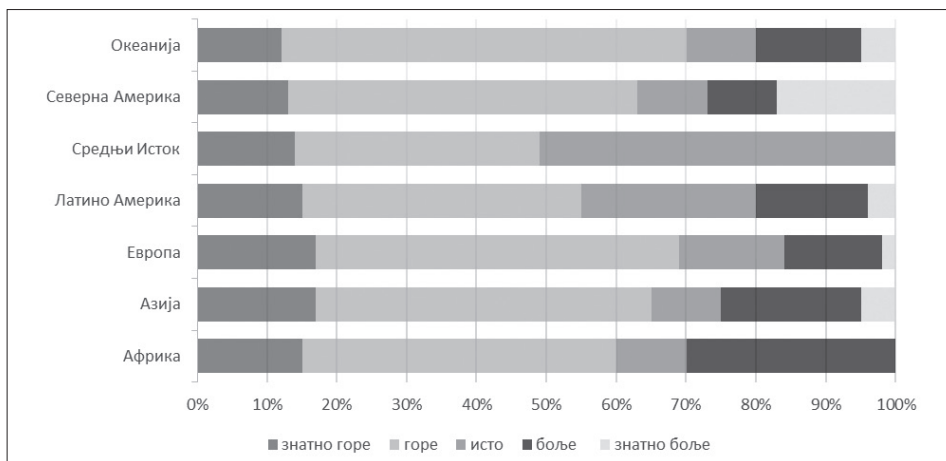
Многе школе су биле неспремне да пређу на онлајн електронски систем рада преко ноћи. Наставници широм света се слажу да им је неприлика која их је задесила донела неке предности у начину рада. Један од примера је „изокренута учионица“ (Bennett et al., 2013). То је педагошки концепт који предвиђа измену у организовању наставног процеса, а у циљу побољшања квалитета наставе уз примену савремене технологије. Тај концепт, као што му и име каже, представља „изокретање“ наопачке неких елемената традиционалне наставе као што су предавања, домаћи задаци и слично (Ibid.). Управо у таквој атмосфери, ученици стичу основне вештине и знања код куће уз помоћ мултимедијалних садржаја и презентација са платформи, а онда долазе на онлајн наставу да надограде знање заједно са наставником. На тај начин када ученици присуствују часу наставници са њима могу да раде на вишем нивоу савладавања вештина, као што је анализа и евалуација. Овај систем рада не представља нов концепт, али новонастала ситуација је подстакла његово спровођење (Maurin, McNally, 2008).

Још једна позитивна страна јесте постојање софтвера као што су Microsoft teams и Zoom, који омогућавају наставницима да виде своје ученике у току рада (UNESCO, 2020a). То им доноси интеракцију са ученицима и повратну информацију (feedback) у реалном времену. Наставницима је сада омогућено да са мање успешним ученицима раде на приватном разговору и пруже им додатну подршку која им је потребна, док остатак одељења независно и самостално ради на свом задатку. То би у бучној учионици било неизводљиво. Ово је добро дошло и интровертним и повученим ученицима који сада могу да учествују у наставном раду осећајући се самоувереније јер их не посматрају њихови вршњаци.

Преусмеравање на дигиталне платформе је проузроковало много изазова, али је и повећало самоувереност наставника у раду са технологијом и сâм рад на даљину. Наставници покушавају и прилагођавају се невероватном брзином, размењујући међусобна искуства, шта се за њих показало као добро решење, а шта не (UNESCO, 2020b). Наставници у тренутку пандемије коронавируса, чини се више него икада, размењују искуства са својим колегама. Искуства у пракси показују да сваки наставник може да види начине на које његове колеге раде што иначе није толико чест случај. Не постоје позитивни аспекти за милионе ученика који немају приступ интернету или чије школе и наставници немају ресурса да чак ни испробају дигитално учење (Kawano & Kakehashi, 2020). У зависности од тога колико пандемија буде трајала, владе држава широм света ће бити принуђене да нађу креативне начине да укључе сву децу у образовни систем (Ibid.).

Примена технологије у доба коронавируса

Оно што ће се десити са подучавањем путем технологије након пандемије коронавируса зависиће искључиво од тога како се квалитет технологије показао. Нису сви оптимистичког мишљења. Компаније које се баве технолошким образовањем спровеле су различита истраживања за више од 2000 дигиталних образовних платформи које се баве образовањем на свим нивоима, од предшколског узраста, преко ученика основних и средњих школа до студената и одраслих. У последњем спроведеном истраживању половина испитаника је дало песимистичан одговор на питање које је гласило: „Да ли ће пандемија коронавируса побољшати или погоршати образовни систем у глобалу?“ (HolonIQ, 2020). Налази (резултати) истраживања приказани су на слици 1.



Слика 1. Графички приказ налаза (резултата) истраживања о утицају коронавируса на образовање у свету (HolonIQ, 2020)

По мишљењу стручњака пандемија ће показати како технолошко образовање није остварило оно у чему би требало да буде најмоћније, а то је оснаживање везе између наставника и ученика (OECD, 2020a). Јако је важно развити решење за технолошко образовање које се ослања на однос између ученика и наставника, а не само на пуку репродукцију градива.

Јасно је да су у овој ситуацији наставници кључ, посебно код ученика млађег школског узраста. Решење за успешност наставе јесу добри наставници који могу да пруже помоћ и подршку, као и да пренесу градиво, у комбинацији са квалитетним садржајем и добром опремљеношћу технологијом.

Оно што представља светлу страну ситуације јесте да велики број интерактивних прилагођених платформи за учење нису искористиле целокупну ситуацију како би додатно зарадиле, већ напротив помажу да се криза превазиђе. Од почетка фебруара велики број платформи за учење је постао бесплатан за коришћење свим школама и њиховим ученицима (UNESCO, 2020c).

Постоји велики број веб-страница које су се посветиле образовним методама рада у време пандемије коронавируса прикупивши обимну грађу различитог материјала који се бави иновативним приступима. Такође су припремили базу одабраних приступа у образовном раду у кућном окружењу (пример сајт: www.HundrEd.org). Није проблем у недостатку алата већ у немогућности и недовољно начина да се добре идеје размене.

Један од добрих примера у превазилажењу недостатка образовне технологије је Република Србија, која образовне садржаје усклађене са наставним планом и програмом емитује на националним фреквенцијама како би били приступачни сваком ученику. Као што је и горе наведено, као мана овог начина рада истиче се обраћање «просечном» ученику и немогућности интеракције и повратне информације, у којој би наставник увидео у току предавања да ли је ученик разумео наставни садржај, како би могао да настави са наставним планом и програмом (Степановић, 2018). Наставницима је остављено мало простора за појединачан рад са сваким од ученика због потребе да ускладе наставни материјал са пређеним градивом кроз телевизијско емитовање, услед чега се дешава да се ученицима представи превише материјала за самостални рад, а не остави довољно простора за вежбање.

Изван граница технологије

Како ка школи будућности?

Школа будућности не треба да покушава да ученике и студенте научи свему што следи, јер то није могуће. Школа будућности треба све да припреми да буду самостални, способни да се адаптирају, да одговоре свим изазовима. Школа будућности треба да учи, пре свега, како се учи. Брзина промена данашњег друштва, и локално и глобално, доводи до тога да је све теже предвиђати његове потребе у средњорочном, а посебно дугорочном периоду.

Само последњих десетак година, од појаве првих паметних телефона, наши животи толико су се променили да би за гледаоце популарне научне емисије са краја двадесетог века „После 2000” све ово изгледало као научна фантастика.

Образовање служи да долазеће генерације припреми да се укључе у цивилизацијски и историјски ток развоја, да разумеју основне концепте који функционишу у природи и друштву, да свесни прошлости могу да сагледавају будућност, али и да се припреме за нове, непознате изазове, који ће тек да се појаве. Ако је брзина развоја друштва, технологије и њихове повезаности толика да је тешко погледати у наредну деценију, а камоли у наредни век, поставља се питање какво образовање данас треба да имамо да бисмо долазеће генерације припремили да буду способне за опстанак и развој (Andersen, Nielsen, 2019).

Много је разлога због којих је неки образовни систем успешан. Треба имати на уму и културолошке одлике народа и државе, социоекономску ситуацију, породичне односе, климатске и географске карактеристике, историјски развој, однос друштва према образовању и наставницима и професорима, тржиште рада... Све то треба узети у разматрање приликом трагања за моделом који може унапредити неки други локални образовни систем. Кључно је да разумемо да образовање више није само део живота, и то његовог почетка, него постаје део свих животних фаза. Континуирано образовање, стално информисање о области експертизе, рад на сопственим вештинама без прекида, праћење и других области, најважније су особине успешних људи у деценијама пред нама. Диплома више није циљ, али није ни гаранција целоживотног успеха. Само је стални рад и остајање у току са дешавањима и променама гаранција успешности. Оно што школа данашњице мора да научи ученике и студенте јесу критичко размишљање, решавање проблема, да су науке интердисциплинарно повезане, вештине међусобне сарадње и вештине комуникације (Степановић, 2018).

Новонастала ситуација услед пандемије коронавируса оштро нас подсећа како су школе у основи базиране на интеракцији између наставника и ученика, ученика и њихових вршњака као и наставника са својим колегама.

На електронској настави наставник не може да створи праву слику о нивоу учешћа ученика на часу као и увид у то да ли ученик јасно разуме пређено градиво.

По речима директора интернационалне школе у Монци, наставнике је, у доба пандемије коронавируса, било јако тешко одвојити од својих ученика и од својих колега јер су навикли на час који је базиран на међусобној интеракцији и живом окружењу (Sachdev, према: Anderson, 2020). Ово искуство у каквом се до сада наставници нису нашли показује снагу заједнице и способност прилагођавања и међусобне колаборације. Истиче се да је превасходно важна добробит самих ученика, њихова сигурност и све то уз подршку наставника пружене на даљину (UNESCO, 2020d).

Ове брзе промене у образовању изазвале су одређен ниво непријатности, али су и показале нове примере иновација у образовању. Иако је прерано да судимо како ће COVID-19 даље утицати на образовни систем широм света, постоје назнаке које сугеришу да би могло да има трајни утицај на развојни пут иновација у образовању и процеса дигитализације.

Даље ће бити приказана и анализирана три правца у којима би се образовање у будућности могло преобликовати (World Economic Forum, 2020):

Образовање – суочено са њроменом, мојло би довести до изненађујућих новина

Споре промене у васпитнообразовним институцијама су и даље базирани на традиционалном приступу, са вековима старим облицима предавања, старомодним традиционалним учионицама и усађеном институционалном пристрасношћу. Институционална пристрасност подразумева тенденцију у процесу рада или праксе одређених институција која резултује у фаворизовању одређене друштвене групе и деградирању друге (Rospenda & Richman, 2005). Ово се дешава у свим институцијама па чак и у образовном окружењу. Најчешћи примери су родна или културална пристрасност. Често се среће родна подела улога где су девојчице задужене за чишћење учионица, а дечаци за теже физичке послове, или од дечака се чешће очекује да су бољи у спорту, а девојчице у уредности свезака (Ibid.).

Међутим, COVID-19 је постао покретач за образовне институције широм света да пронађу иновативна решења у релативно кратком временском периоду. Како би помогли спречавању ширења вируса, ученици у Хонг Конгу су почели учити од куће преко интерактивних апликација. У Кини, 120 милиона Кинеза има приступ материјалу за учење кроз емисије које су емитоване уживо на телевизији. Друга једноставнија, међутим мање креативна решења су имплементирана широм света (Vota, 2020).

У једној Нигеријској школи, стандардни асинхрони алати за онлајн учење (као што је читање материјала преко Google Classroom-а) су допуњени синхроним, лице-у-лице видео инструкцијама како би се ублажило затварање школа (World Economic Forum, 2020).

Слично, ученици једне школе у Либији су почели са усвајањем онлајн учења чак и за предмете као што је физичко васпитање. Ученици су снимали и слали своје снимке тренинга и спортских активности својим наставницима као део домаћег задатка чиме су натерани да стекну нове дигиталне вештине. Иако је ученицима било потребно свега неколико минута да обаве спортску активност, проводили су сате савладавајући нове техничке изазове са којима се до тада нису сусрели (као што је снимање, обрађивање и слање видеа у одређеном формату) (World Economic Forum, 2020).

Како је 5G технологија све више превладала у земљама као што су Кина, САД и Јапан, научници очекују да ће у будућности ученици све више прихватити концепт » „учење било где, било кад” у различитим форматима дигиталног образовања (Dlearn, 2019). Традиционално учење у учионицама биће допуњено новим начинима учења – од емитовања предавања уживо до предавања коришћењем различитих иновативних мултимедијалних садржаја. Учење би могло да постане свакодневица која би била интегрисана у рутину сваког ученика.

Сарадња између државној и приватној сектору ка заједничком образовном циљу.

Од експанзије коронавируса настао је велики број коалиција и удружења (конзорцијума) са различитим организацијама које им пружају подршку као што су владе република, издавачке куће, технолошки провајдери, мрежни телекомуникацијски оператери. Они су заједничким снагама допринели дигиталним платформама што је представљало тренутно решење у кризној ситуацији. Ово би могао да постане превладавајући значајан тренд у будућности образовања, посебно у школама финансираним од стране буџета државе.

У Кини, Министарство образовања је оформило групу различитих чланова које ће развити нову платформу са могућношћу онлајн учења, емитовања поседујући своју виртуалну меморију (cloud). Такође, задатак ове групе је био да унапреди постојећу образовну инфраструктуру, на чијем су челу били Министарство финансија и Министарство информативних технологија (UNESCO, 2020e).

Слично, форум у Хонг Конгу је сачињен од преко шездесет образовних организација, издавачких кућа, медијских кућа које су обезбедиле више од 900 образовних средстава укључујући видео записе, поглавља из књига, алате за оцењивање и самопроцену и бесплатна саветовалишта (Ibid.).

Кроз овакве примере јасно је да иновације у образовању привлаче пажњу поред државног сектора и цивилном сектору, различитим непрофитабилним организацијама и удружењима. У последњој деценији примећено је далеко веће интересовање и улагање које долази из приватног сектора у образовна решења и иновације (Narasimharao, Kanchugarakoppal & Fulzele, 2013). Од Мајкрософта (Microsoft) и Гугла (Google) из Америке, преко Самсунга из Кореје до Алибабе у Кини, корпорације све више придају значаја едуковању популације (Ibid.). Иако су иницијативе до експанзије COVIDA-19 биле доста ограничене и често изоловани случајеви, пандемија је проузроковала много већи обим заједничког усмерења међуиндустријских коалиција ка заједничком образовном циљу.

Дигитална подела би могла постојати још израженија.

Већина школа покушава да пронађе привремена решења у наставку подучавања, али квалитет учења доста зависи од нивоа и квалитета дигиталном приступу. На крају крајева, у тренутку пандемије, само 60% популације на свету има приступ интернету (Statista, 2020). Док су виртуелни часови на таблетима подразумевани у Хонг Конгу, на пример, многи ученици у мање развијеним економским земљама се ослањају на предавања и задатке које добијају путем мејла или WhatsApp мобилне апликације (Wong et al., 2016).

Штавише, што су поједине породице мање финансијски стабилне и дигитално образоване, то ученици из тих породица више заостају за градивом које је електронски пласирано. Када су часови одржавани преко интернета ова деца често изостају због непоседовања дигиталних уређаја и интернет услуга. Уколико цене приступа не падну, а квалитет приступа се не повећа у свим земљама, јаз у квалитету образовања, и самим тим и социоекономска неједнакост ће у будућности бити погоршани.

Дигитална подела би могла постати још екстремнија ако би приступ едукативном садржају зависио од приступа најновијих технологија (World Economic Forum, 2020). Брзо ширење COVIDA-19 је демонстрирало важност изградње отпорности (резилијентности) како би се суочили са различитим проблемима од пандемијске заразе све до брзе технолошке промене.

Пандемија је такође пружила могућност да нас подсети које вештине су ученицима потребне у овом непредвидивом свету као што су доношење одлука, креативно решавање проблема, а можда изнад свега, прилагодљивост. Како би ове вештине постале приоритет свим ученицима, резилијентност мора бити уграђена и у образовни систем такође.

Утицај промене образовног система на породицу ученика

Ова краткорочна промена у образовном домену оставила је јак утицај на породице широм света. Учење од куће не представља само огроман шок за продуктивност и свакодневне активности родитеља, већ такође и за друштвени и образовни живот детета. На разочарење многе деце, она не остају својим домовима како би се играла, већ како би наставила своје образовање у нади да неће пропустити много у односу на оно што је предвиђено наставним планом и програмом.

Породица је важна карика у образовању детета и општеприхваћено је да обезбеђује важан допринос код дететовог учења, како су то описали Бјорклунд и Салванес (2011). Тренутна глобална експанзија школовања код куће на први поглед изгледа поприлично ефективна и позитивна. Али, типично се ова улога посматра као додатак свему ономе што дете обради на школском часу. Родитељи помажу деци у учењу математике тако што им наводе

једноставне математичке проблеме из свакодневног живота или им осветљавају лекције из историје подсећајући их на путовања на којима су обишли важне музеје и знаменитости. Али бити главни извор знања, чак и уз помоћ електронског материјала је друга ствар.

Иако се многи родитељи успешно сналазе у овој улози (Cluver et al., 2020), није могуће то генерализовати на целу популацију. Дакле, иако ће глобално школовање од куће произвести доста инспиративних тренутака, неких љутих момената, неких смешних ситуација, можда изазвати осећај фрустрације, мало је вероватно да ће у просеку заменити знање које би дете стекло у школи. Још већа поента је да ће постојати знатне разлике у степену помоћи које ће породице моћи да пруже својој деци током учења.

Кључне разлике подразумевају количину времена посвећеног учењу некогнитивне вештине родитеља, изворе (нпр. немају сви могућност приступа најбољим онлајн материјалима) и такође ниво знања – некада је изазовно помоћи детету да научи нешто што ни сам родитељ не разуме. Ово ће за последицу произвести повећану неједнакост знања међу вршњацима (Oreopoulos et al., 2006).

Оцењивање

Затварање школа и факултета не ремети само наставу широм света, већ утиче и на процес оцењивања где је већ велики број испита одложено или отказано. Оцењивање у тренутку пандемије COVID-19, посматрано је као мање битно и многе образовне установе су га једноставно занемариле. Али сврха оцењивања је и да се добије повратна информација о дететовом напретку. Недостатак те информације проузрокује немогућност препознавања, како потенцијала, тако и тешкоће у учењу код детета те може оставити дугорочне последице на дете. Андерсен и Нилсен (2019) су у свом истраживању посматрали последицу великог информационог пада *шестини система* у Данској. Као последица тога одређени број деце није могао да учествује у изради теста. Аутори приказују да су ученици приликом израде теста две године касније имали повећан резултат за 9% на тестовима из математике и читања.

Важно је истакнути да затварање институција не утиче само на оцењивање у оквиру школа, већ и на све важне јавне квалификације које су отказане. У зависности од трајања стања које подразумева затворене образовне институције, широм света ће највероватније бити примењене сличне мере. Једна потенцијална алтернатива за отказано оцењивање јесу предвиђене оцене, али Марфи и Вајнс (Murphy & Wyness, 2020) показују да оне често нису веродостојне, и да међу успешним ученицима, предвиђене оцене за ученике из независних економских средина су ниже него код ученика вишег економског статуса. Друго решење је оцењивање на основу процене наставника уместо тестова и испита.

Докази из различитих окружења показују велика системска одступања између тестова и наставничког испитивања где смер пристрасности углавном зависи од тога да ли дете припада групи ученика која уобичајено показује боље резултате (Burgess, Greaves, 2013; Rangvid, 2015). На пример, ако су девојчице боље у неком предмету, пристрасност наставника је окренута ка њима, а дечаки су у незавиднијем положају (Ibid.). Због тога што је процес оцењивања јако важан за будућност ученика и њихово више образовање, прелазак на искључиво субјективно оцењивање може имати потенцијално дугорочне последице за једнакост могућности у даљем образовању.

Такође је вероватно да у будућности неки ученици могу имати бенифиције због овог преседана. На пример, у Норвешкој је донесена одлука да сви средњошколци завршне године добију диплому средње школе. Маурин и Мекнели (2008) показују да је напуштање нормалних процедура у оцењивању 1968. године у Француској довело до позитивних дугорочних последица за обухваћене генерације том процедуром.

На вишем ступњу образовања, многи факултети замењују традиционалне испите са онлајн алатима за оцењивање. Ово је нова област и за професоре и за студенте, и оцењивање ће вероватно имати већу стопу грешке него иначе. Истраживања показују да су кандидати за посао бирани, између осталог, и на основу просека оцена (Piorunik, 2020). На основу тога учествује да је процес оцењивања важан не само за појединца, већ и за друштво у целини (Faubert, 2012).

Закључак

Резултати истраживања воде ка једном заједничком закључку, које и вишегодишња искуства развијених земаља у онлајн-настави потврђују: одрживи квалитет наставе захтева пажљиво комбиновање дигиталног и рада уживо. Иако онлајн-настава даје флексибилне могућности, у практично оријентисаним садржајима потпуни прелазак на онлајн-режим можда неће бити могућ. Технолошка решења попут виртуелне и појачане стварности за амортизовање недостатка рада уживо дају обећавајуће резултате, али су за широку употребу и даље захтевна у финансијском и логистичком смислу. Пледира се интеграција аналогног и учења на даљину којим ће се обухватити виртуелне истраживачке могућности и радионице. У томе налазимо и изазове у вези са учењем у високом образовању после епидемије, јер ће поуке, идеје и искуства до којих се дође убрзаном применом онлајн-наставе у време пандемије постати нови стандарди у постпандемијском времену и неизбежан путоказ развоју образовања у будућности.

За разумевање трансформације које је онлајн-настава донела треба да имамо и временску дистанцу. Можда истичемо бенефите онлајн-наставе

јер не увиђамо цену која се плаћа преласком на онлајн-режим. Осим тога, морамо имати у виду и чињеницу да образовна политика у позадини предности онлајн-наставе види могућност за смањивање трошкова образовања. Ово истраживање недвосмислено указује да се морају уважавати особености сваке области образовања, и да ове специфичности образовна технологија треба да подржи. Истраживање је вредно због спознаје значаја живе речи, рада уживо и потребе за дизајнирањем образовне технологије тако да одговара сензибилитету различитих области образовања.

Глобално затварање образовних институција услед пандемије COVID-19 изазвало је велике (и поприлично неједнаке) прекиде у образовању ученика, у њиховом оцењивању, у отказивању квалификационих испита или замени њиховим лошијим алтернативама. Заједничка мисија свих образовних система је иста: то је да се превазиђе криза и одговори на пандемију са којом се суочавамо. Изазов је смањити, што је мање могуће, негативан утицај који ова пандемија има на учење и школовање и да изгради искуство помоћу којег ће ученици брже напредовати у процесу учења. Како се образовни системи боре са кризом, такође морамо имати на уму како повратити ранији снажан систем са новим осећајем одговорности свих актера и бољим разумевањем и осећајем важности и потребе да се превазиђу разлике у могућностима и обезбеди да сви ученици имају подједнаке шансе за једнаким образовањем. Са развојем ситуације из дана у дан, државе се боре различитим приступима да смање утицај пандемије на образовање. Предузимају мере како би означили друштвену димензију ове кризе која утиче на животе ученика на безброј начина.

Литература:

- Andersen, S. C. & Nielsen, H.S. (2019). Learning from Performance Information. *Journal of Public Administration Research and Theory*.
- Anderson, J. (2020). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Posećeno 03.02.2019. на www: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Bayham, J. & Fenichel, EP. (2020) The impact of school closure for COVID-19 on the US healthcare workforce and the net mortality effect. Posećeno 03.07.2020. на www: <http://doi.org/10.1101/2020.03.09.20033415>
- Bennett, B., Spencer, D., Bergmann, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., Fisch, K., & Overmyer, J. (2013). The flipped classroom manifest. *International Journal of Education and Research Vol. 4*

- Bjorklund, A. & Salvanes, K. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. *Handbook of the Economics of Education*, 201–247
- Brooks, S., Smith, L., Webster, R., Weston, D., Woodland, L., Hall, I., & Rubin, J. (2020, March 17). The impact of unplanned school closure on children's social contact. Posećeno 02.02.2020. na www: <https://doi.org/10.31219/osf.io/2txsr>
- Burgess, S. & Greaves, E. (2013). Test Scores, Subjective Assessment, and Stereotyping of Ethnic Minorities. *Journal of Labor Economics* 31(3): 535–576.
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachman, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C. L., Doubt, J., & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet* 395(10231). Posećeno 03.05.2020. na www: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- CNBC. (2020). Coronavirus on campus: College students scramble to solve food insecurity and housing challenges. Posećeno 26.03.2020. na www: <https://www.cnn.com/2020/03/23/coronavirus-on-campus-students-face-food-insecurity-housing-crunch.html>
- Dlearn. (2019). *5G technology and its influence on Education*. Posećeno 12.12.2019. na www: <https://dlearn.eu/5g-technology-and-its-influence-on-education/>
- Faubert, B. (2012), In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review for the OECD. *OECD Education Working Papers*, OECD, Paris.
- HolonIQ. (2020). *COVID-19.Global Education Outlook Survey*. Posećeno 19.03. 2020. na www: <https://globaloutlook.holoniq.com>
- Kawano, S. & Kakehashi, M. (2015). Substantial Impact of School Closure on the Transmission Dynamics during the Pandemic Flu H1N1-2009 in Oita, Japan. *PLOS One*. DOI:10.1371/journal.pone.0144839. ISSN 1932–6203
- Lee, J., & Lubienski, C. (2017). The Impact of School Closures on Equity of Access in Chicago. *Education and Urban Society*, 49(1), 53–80.
- Murphy, R., Wyness, G. (2020). Minority Report: the impact of predicted grades on university admissions of disadvantaged groups. *CEPEO Working Paper Series 20-07*, Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education
- Maurin, E. & McNally, S. (2008). Vive la revolution! Long-term educational returns of 1968 to the angry students. *Journal of Labor Economics*, 26(1): 1–33.

- Narasimharao, B., Kanchugarakoppal, S. & Fulzele, T. (2013). *Evolving Corporate Education Strategies for Developing Countries: The Role of Universities*. SCOPUS.
- Ngumbi, E. (2020). *Coronavirus closings: Are colleges helping their foreign, homeless and poor students?* Posećeno 19.03.2020. na www: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2020/03/17/coronavirus-closings-can-strand-poor-foreign-homeless-college-students-column/5054621002/2020-03-23>.
- OECD. (2020a). *How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic?* Posećeno 19.03.2020. na www: <https://www.oecd-forum.org/badges/1420-tackling-covid-19/posts/63740-how-can-teachers-and-school-systems-respond-to-the-covid-19-pandemic-some-lessons-from-talis>
- OECD. (2020b). *Tackling coronavirus (COVID-19)*. Posećeno 22.03.2020. na www: <http://www.oecd.org/coronavirus/en/>
- Oreopoulos, P., Page, M., & Stevens, A. (2006). Does human capital transfer from parent to child? The intergenerational effects of compulsory schooling. *Journal of Labor Economics*, 24(4): 729–760.
- Piopiunik, M., Schwerdt, G., Simon, L., & Woessman, L. (2020). Skills, signals, and employability: An experimental investigation. Posećeno 14.04.2019. na www: <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2020.103374>
- PISA. (2020). *Novel coronavirus disease, 2019 (COVID-19) pandemic: increased transmission in the EU/EEA and the UK*. Posećeno 15.03.2020. na www: <https://www.ecdc.europa.eu/sites/default/files/documents/RRA-sixth-update-Outbreak-of-novel-coronavirus-disease-2019-COVID-19.pdf>
- Rangvid, B. S. (2015). Systematic differences across evaluation schemes and educational choice, *Economics of Education Review* 48: 41–55.
- Rospenda, K. M., & Richman, J. A. (2005). Harassment and discrimination. *Handbook of work stress* (pp. 149–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statista. (2020). *Global digital population as of January, 2020*. Posećeno 14.12.2019. na www: <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-world-wide/>
- Stepanović, S. (2018). *Inkluzija*, Sumatra, Šabac.
- UNESCO. (2020a). *Distance learning solutions*. Posećeno 16.03.2020. na www: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- UNESCO. (2020b). *How to plan distance learning solutions during temporary schools closures*. Posećeno 22.02.2020. na www: <https://en.unesco.org/news/how-plan-distance-learning-solutions-during-temporary-schools-closures>

- UNESCO. (2020c). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. Posećeno 12.03.2020. na www: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>
- UNESCO. (2020d). *COVID-19 educational disruption and response*. Posećeno 15.03.2020. na www: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020e). *How is China ensuring learning when classes are disrupted by coronavirus?* Posećeno 19.04.2020. na www: <https://en.unesco.org/news/how-china-ensuring-learning-when-classes-are-disrupted-coronavirus>
- Vota, W. (2020). *10 Educational Technology Solutions for COVID-19 Out-of-School Children*. Posećeno 25.03.2020. na www: <https://www.ictworks.org/educational-technology-solutions-covid19-response/#.Xo4udEAzaUk>
- Wong, Z. S. Y., Goldsman, D., & Tsui, K. L. (2016). Economic evaluation of individual school closure strategies: the Hong Kong 2009 H1N1 pandemic. *PloS one*, *11*(1).
- World Economic Forum. (2020). *4 ways COVID-19 could change how we educate future generations*. Posećeno 26.03.2020. na www: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/4-ways-covid-19-education-future-generations>

Saša Lj. Stepanović
College of Social Work, Belgrade, Serbia

EDUCATION DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Abstract

The coronavirus pandemic 2019-20 has affected education systems around the world, leading to mass closures of schools and colleges. As of April 3, 2020, over 1.7 billion students have stopped attending educational institutions due to their closure as a result of protection against the COVID-19 virus, which is over 97% of the student population. The closure of schools not only affected pupils, students, teachers and families, but also had wider economic and social consequences. The aim of this paper was a theoretical analysis of various scientific studies (UNESCO, OECD, WEF) that dealt with the impact of the pandemic on teaching, more specifically on the online interaction of participants in the teaching process, studies of different world organizations were considered and compared and the results compared with theoretical expectations. The main issue was the question of technological literacy of students, which was necessary in order to conduct distance learning. The results of the research unanimously lead to the conclusion that the success of teaching was least influenced by computer literacy of students and that a negligible percentage of students did not easily adapt to the new conditions. Comparing the results of this research, we come to the conclusion that the greatest concern about the outcome of this type of teaching was the interaction of teachers and students, as well as of students with each other, where the greatest responsibility is placed on the teacher. The biggest discrepancy in the conclusions of these studies is the further future of distance learning as well as the direction in which the educational system in general will develop.

Key words: *education, COVID-19, pandemic, distant teaching, digital learning.*

Александар М. Стојановић¹

*Универзитет у Београду, Училишњски факултет,
Београд, Србија*

Анте Т. Колак

*Свеучилиште у Зајребу, Филозофски факултет,
Зајреб, Хрватска*

МОГУЋНОСТИ ДИДАКТИЧКЕ ПОДРШКЕ САМОРЕГУЛАЦИЈИ УЧЕЊА У ВРЕМЕ COVID-А

Апстракт: Епидемија узрокована вирусом SARS-CoV-2 у великој мери је одредила промене у свим сегментима друштва, па тако и у васпитно-образовном систему. Образовање на даљину које је донедавно било резервисано за подручје андрагогије, позиционирало се у моделима наставе намењеним основношколцима и средњошколцима. Главни разлог ограничења примене теоријских концепата образовања на даљину, који су пре свега били намењени терцијалном образовању, степен је развоја ученичке самосталности и ученичке самоусмерености. У раду се разматра развојни пут саморегулације из дидактичког аспекта и дидактичке компоненте самосталног учења. Посебну пажњу у саморегулацији учења аутори усмеравају на мотивацију за учење из угла теорије самодетерминације, и издвајају различите облике регулације понашања ученика. Приказан је преглед практичних импликација теорије самодетерминације у наставном процесу, а уз фазе и подручја саморегулисаног учења наглашава се дидактички баланс између радног и интуитивног модалитета. У раду се излажу и налази емпиријских дидактичких истраживања при чему саморегулацију учења анализирају из три перспективе: родитељске, учитељске и ученичке. У раду се предлажу дидактичке смернице за образовање у постпандемијско доба и оставља отвореним питање о конфронтацији аутономије и самоодређења у наставном процесу међу његовим субјектима.

Кључне речи: *настава на даљину, самосталност, самоусмереност, мотивација.*

1 aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

Увод

Криза проузрокована пандемијом COVID-а у великој мери се протеклих више од две године рефлектовала и на васпитно-образовне процесе и утицала на потребу прилагођавања свих актера новонасталим условима. У турбулентним годинама доношење бројних смерница, препорука и одлука директно је утицало и на функционисање васпитно-образовних система у државама широм света. Реални процес наставе се у великој мери преселио у виртуелни, парадигма наставе на даљину постала је стварност и у основношколском и средњошколском образовању, учитељи/наставници почели су да поучавају своје ученике онлајн у њиховим домовима, а родитељи су морали да преузму улогу „заменских учитеља” (Strugar, Kolak, Markić, 2020). Испоставило се да ће досадашња сазнања о образовању на даљину, које је углавном било намењено одраслим полазницима, битно утицати на садашње дидактичке и методичке сценарије у основним и средњим школама. Постојећи контекст у коме се настава организује пун је бројних изазова – процес учења код куће и настава на даљину отварају многа питања (ниво оптерећености ученика, процена самосталности детета, вредновање васпитно-образовног процеса, искуства и задовољство родитеља, значај онлајн стручног усавршавања наставника и др.) У складу са наведеним, веома значајним питањем сматрамо сагледавања могућности дидактичке подршке саморегулацији учења, имајући у виду чињеницу да настава на даљину захтева висок степен самосталности и саморегулације.

Појам саморегулације – развојни пут

У другој половини 20. века, уз до тада доминантна бихејвиористичка схватања (по којима је понашање човека сматрано реактивним, зависним од срединских утицаја), почињу да се развијају и другачији приступи проучавању когнитивних процеса (гештALT модели, Левинова теорија поља и мотивацијско истраживање очекивања и вредности Аткинсона и Мек Клиленда) (McClelland et al., 1953; према: Zimmerman & Kitsantas, 2002). Тиме су отворена и питања саморегулације, као и улоге циљева, мотивације и афеката у моделима саморегулације учења и понашања. У већој мери почео је да се разматра однос мотивације и когниције, посебно у социјално-когнитивној теорији Бандуре (Bandura, 1988; Pintrich, 2003). Бандура је сматрао да саморегулацији учења доприносе поткрепљења тако што подстичу очекивања исхода и воде понашања индивидуе ка постављању циљева и самоевалуацији у односу на стандарде и постављене циљеве. Тежњом ка циљу управљају веровања о самоефикасности, па појединци предузимају активности за које мисле да у њима могу бити ефикасни. И други аутори, као и Бандура (Bandura, 1991; Cervone, et al. 2004), наглашавају значај веровања

о самоефикасности за постављање нивоа и врсте циљева, као и њихов утицај на формирање стандарда остварења и стратегија за досезање истих, што је основа покретања личности у правцу остварења циљева.

У процесу настанка концепта саморегулације истицана је повратна веза („feedback control”), што је у суштини приступа кибернетске теорије контроле („cybernetic control theory”), па је овај концепт био и синоним за саморегулацију. Тако су Карвер и Шејер (Carver, 2004) саморегулацију сматрали процесом самонадгледања сопственог напредовања ка остварењу циља. Ови аутори сматрају да се циљеви хијерархијски организују и да се разликују по апстракцији, и да ниво постављеног циља утиче на самопоимање и посвећеност истом (Scheier & Carver, 2003). Њихова тврдња да позитивни афекти подстичу на смањење труда, и обрнуто, у супротности је са доминантним димензионалним моделом афекта (Gray, 1990), по коме постоје BIS/BAS бихејвиорални системи – BIS („behavioural inhibition system”), који је у основи негативних афеката, као последицама казне или изостанка награде и супротно томе, BAS (behavioural approach system) као последица и основа награде и избегавања казне. Ипак, указивање Карвера и Шејера на значај самонадгледања у процесу саморегулације, и на постојање различитих реакција у тренутку осећаја одступања између тренутног стања и жељеног циља, подстакло је и друге ауторе на даља истраживања.

Тако Баумајстер у својој теорији снаге самоконтроле (Baumeister et al., 2003) снази воље / одбрани од искушења даје најзначајније место у саморегулацији. По овој теорији, самоконтрола подразумева труд у процесу саморегулације који је неопходан у свим поступцима самоконтроле, и да су због ограничених капацитета самоконтроле могући неуспеси у саморегулацији (Muraven et al., 1998). Осим самоконтроле, која је само један аспект саморегулације, значајни су и други аспекти саморегулације, као што су суочавање са неуспехом, борба са дистракцијама или фрустрацијама, успешно остваривање циља и регулација понашања усмерена циљевима уместо самоконтролом.

Тзв. фазни модели „behavioural enaction models” (Abraham & Sheeran, 2000) посебну су пажњу посветили настојањима која воде ка остварењу циља. Најпознатији су модели које су осмислили Прохаска и Ди Клементе (1984) и Вајнштајн и сарадници (1988). Разликују се по броју фаза промене које иду од недостатка свесности о проблему до неодлучности у предузимању акције, анализе ефеката предузимања акција и започињања истих, до успешног одржавања тих акција и избегавања повратка на нежељено стање (Lončarić, 2014).

Значајна су и истраживања неуролошких и физиолошких аспеката саморегулације – Ochsner и Gross су из угла социјално-когнитивног приступа

посматрали регулацију емоција, тумачећи реципрочне везе између неуралних активности, стратегија регулације емоција, ситуацијских обележја значајних за регулацију афеката и заједничке физиолошке и психолошке последице ових различитих утицаја (према: Lončarić, 2014).

Претходно наведене теорије и истраживања указују на постојање и значај различитих аспеката процеса саморегулације – бихејвиоралног, когнитивног, социјалног, мотивацијског, физиолошког и неуролошког. Све ово отвара могућности дидактичарима да у настави проверавају ефикасност појединих налаза и да их у пракси даље валидирају.

Саморегулисано учење

Саморегулисано учење у суштини представља циљ комплексног, континуираног и дуготрајног процеса оспособљавања за самостално учење и самообразовање, тако да се може рећи да је то један од најзначајнијих васпитно-образовних циљева. Наведени циљ доминантно је позициониран у сржи педагошког односа који као посебан вид међуљудског односа настаје „ради помоћи и подршке, да би дјеца и млади могли оптимално развити своје природне (људске) могућности и укључити се као дјелатно (радно) способни и одговорни појединци у свијет рада, у културу и друштво“ (Вашић, 1999:178). Као облик самосталног учења, у коме контролу над свим дидактичким компонентама учења има ученик, саморегулисано учење се налази на највишем нивоу према степену самосталности и продуктивности рада ученика. Одговорност и контрола учења су у основи самосталног учења, а мера у којој ученик одлучује о најбитнијим елементима процеса учења јесте мера његове самосталности. У складу с тим, ниво и квалитет самосталног учења зависи од тога ко је носилац контроле дидактичких компонента самосталног учења. Ужа дефиниција самосталног учења подразумева активности ученика у којима он контролише средства и стратегије учења (Nolen, 2011), а проширена обухвата и самосталност ученика у одређивању намера учења, тзв. интелектуалну самосталност, као и моралну самосталност. Дакле, самостално учење је шири појам од саморегулисаног учења и одређује се као директна активност ученика према садржају учења, у оквиру индивидуалног или кооперативног рада, са намером остваривања циљева планираних од стране наставника или лично иницираних од стране ученика, уз могућност да ту активност чине потпуно самостално или уз инструктивну помоћ (Kovačević, 2018). Keegan (1996) наглашава однос између дијалога, структуре и самосталности ученика, при чему већа структура и мање дијалога резултирају већом самосталношћу ученика. Избор односа структуре и дијалога је сложено дидактичко питање које варира у

зависности од наставних садржаја, нивоа поучавања, особина ученика, и степена самосталности коју ученик с обзиром на свој узраст и развој може остварити (Batarello Kokić, 2020).

У складу са претходно наведеним, уочавају се следеће дидактичке компоненте самосталног учења: иницијатива за самостално учење испољена кроз постављање циљева или исказивање намере да се приступи самосталном учењу, садржај учења, конкретне активности ученика, начин обављања тих активности и временски распоред (темпо) учења. Све ове компоненте у великој мери зависе од одговарајуће дидактичке подршке. То се односи и на ниже нивое/облике самосталног учења (директно поучавање; репродуктивно учење; вођено учење; продуктивно или стваралачко учење; и пројектно учење). Батарело Кокић (2020), позивајући се на теорију трансакцијске удаљености, разрађује елементе с обзиром на спровођење наставе на даљину уважавајући ученичку самосталност. Притом издваја елемент управљања временом, оптерећења учитеља, управљање наставним садржајима, приступачност материјала и извора знања те мотивацију ученика. Питање адекватне дидактичке подршке посебно је актуелизовано у време COVID пандемије, имајући у виду одредницу саморегулисаног учења да иницијатива за учење, као и контрола над циљевима учења, треба да долазе од самог ученика. У којој мери настава на даљину (или комбинована) може допринети да ученици постављају циљеве учења, доносе одлуке о примени одређених стратегија у учењу, управљају временом, организују материјале и добијене информације и праве приоритете, прате и процењују властити напредак у учењу, траже повратне информације о свом раду и модификују процес властитог учења када га процене недовољно ефикасним? Теоријски оквир наставе на даљину који је изворно настао у оквиру терцијалног образовања, има ограничења у примени у основношколском систему управо због степена подршке која је с обзиром на узраст ученика потребна, као и дилема о могућим нивоима развоја самосталности и самоусмерености код ученика зависно од њиховог узраста (Batarello Kokić, 2020). Предуслов за све ово су одговарајуће дидактичке стратегије којима наставници треба да „воде“ ученике (Effeneу et al., 2013). Неопходно је, пре свега, мотивисати ученике за учење, подстицати њихову посвећеност циљевима учења, а такође и утицати да развијају веру у сопствене способности како би се укључивали у предвиђене активности (Montalvo & Torres, 2004; Mirkov i sar., 2004). Стога је пожељно да оспособљавање за саморегулацију учења почне у што ранијим периодима развоја појединца увођењем у технике и процедуре самосталног стваралачког рада и учења, а у основној школи да се ученици постепено ангажују приликом постављања циљева, планирања стратегија учења, долажења до извора и праћења сопственог напретка.

Досадашње анализе показују да су претежно проучаване когнитивне и метакогнитивне компоненте саморегулације учења, а да је мањи број студија био посвећен истраживањима регулације мотивације. То се сматра великим недостатком, јер је саморегулација мотивације један од кључних концепата у области саморегулисаног учења (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 2011). Мекен и Гарсија креирали су појам „вољна контрола“, чиме објашњавају аспект саморегулације који се односи на мотивацију и емоције (McCann & Garcia, 1999, према: Војовић, 2017). С обзиром да је ово питање веома актуелно у времену COVID пандемије, у овом раду је оно више потенцирано.

Мотивација за учење из угла теорије самодетерминације

Већина истраживача на подручју учења и поучавања прихвата теорију самодетерминације као основу за разумевање функционисања личности и могућности за подршку задовољењу потреба за компетентношћу, аутономијом и социјалном повезаношћу. У оквиру ове теорије разматрају се феномени унутрашње и спољашње мотивације у сложеном односу интеракције појединца са окружењем. Посебно се указује на испреплетан однос аутономне и контролисане мотивације (Gagne & Deci, 2005), и континуум између слободног и контролисаног аутономног понашања који су у основи саморегулације мотивације, као и самог појма саморегулације (Ryan & Deci, 2002). Континуум описује степен у ком је екстерна регулација интернализована, а типови спољашње мотивације, који се разликују према степену аутономије и интернализације, налазе се на средини континуума. Интернализација се односи на три процеса: интројекцију, идентификацију и интеграцију (Gagne & Deci, 2005). Ови аутори указују и на амотивацију као стање безвољности, стање које карактерише непостојање саморегулације. Унутрашња мотивација подразумева да особа слободно следи своја интересовања. Ryan & Deci (2002) потребе појединца за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу са другима сматрају основним факторима унапређења благостања. И други аутори се слажу око питања значаја задовољења потреба, као природног циља људског живота, који се манифестује у сврси људских подухвата, а благостање посматрају као постизање ефикасног функционисања, самоостварење, а мање као испуњење жеља (Sheldon & Eliot, 1999).

У својим истраживањима Ryan & Deci (2000) закључују да базичне потребе немају исти значај у свим социјалним групама или културама, али сматрају да је ускраћивање задовољења ових потреба у основи негативних психолошких последица у свим социјалним или културним контекстима. Указују да контекстуални, културални и развојни фактори индиректно утичу и на развој, интегритет и благостање и то, по њиховој оцени,

на интерперсоналном и на интраперсоналном нивоу анализе. Свакако да се и у периоду COVID пандемије утицаји постојећих контекстуалних фактора морају критички анализирати.

У оквиру теорије самодетерминације разматрају се фактори који утичу на осећај задовољства својим остварењима и дају се одговори на питања о развојним процесима у различитим развојним периодима и социјалним контекстима, попут школе, радне средине и других социјалних организација и комуникација. Тако Ryan и Deci (2000) указују да је битан фактор осећаја задовољства због успеха у директној вези са осећањем аутономије при извршењу активности и тиме тумаче однос осећаја психичког благостања, самоактуализације и менталног здравља. Исти аутори напомињу да се недостатак мотивације јавља након опажања особе да није довољно компетентна, да његове активности нису важне или не очекује да ће остварити жељени исход (ибидем). На ово посебно треба обратити пажњу, јер у време пандемије ученици и њихови родитељи тешко доживљавају стање неизвесности.

Бројна истраживања (Gau, Mageau & Vallerand, 2003, према: Војовић, 2017) потврдила су следећу структуру мотивације у којој се уочавају различити облици регулације понашања:

- *Екстерна реулација*, коју потенцирају бихејвиористи (Skinner & Edge, 2002) – сматрају да кажњавање, односно награђивање утичу на регулацију понашања; иако је превладало схватање да овај вид регулације у најмањој мери доприноси аутономији, ипак се у процесу саморегулације сматра значајним све док се не постигне аутономија мотива, док регулацијом спољашња мотивација не пређе на унутрашњи план, тј. на саморегулацију;
- *Интројектована реулација* – подразумева извршавање активности као обавезе, како би се избегло осећање кривице или стида, уз очекивање награде која јача его и осећања личне вредности; овај вид регулације носи у себи виши степен самоодређености у односу на екстерну регулацију, сматра се контролишућим типом мотивације, јер интројекција представља унутрашњу, али још увек контролисану регулацију понашања, јер се још увек прихвата понашање да би се избегао осећај кривице или анксиозности, или да би се постигао осећај задовољства, поноса, који оснажује его;
- *Идентификациона реулација* – подразумева већу аутономију, свесно вредновање циља понашања, који особа схвата као лично значајан и који сама бира; тако се свесно, својевољно идентификује са активношћу и вредношћу коју одређена активност у себи носи; овај вид регулације се сматра значајним аспектом трансформације контролисане у аутономну мотивацију, али који још увек нема интеграције са осећањем селфа;

- *Интегрисана регулација* – сматра се највећим степеном екстринзичне аутономије; подразумева потпуно аутономно и вољно екстринзично мотивисано понашање; у складу је са сопственим потребама, вредностима и са селфом.
- *Интринзична мотивација* – то је унутрашња мотивација која се манифестује као награда за активност, задовољство бављењем исте, али то не постижу сви појединци.

Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim (2005) својим налазима поткрепљују већ наведене податке да процеси интернализације иду упоредо са основним потребама за социјалним везама, личном компетенцијом и аутономијом, која подразумева могућност понашања у складу с властитим интересовањима и вредностима, као природна тежња личности за самоорганизацијом у складу са селф концептом. Уверење о компетенцији (self-competence – Harter, 1999) које подразумева самопроцену способности или компетенцију за извршење неке активности, односи се и на потребу особе да овлада неком вештином (Csikszentmihaili, et al., 1993; Deci & Ryan, 2000, 2002); односи се на когнитивну процену способности за разлику од самопоштовања и перцепције сопствене вредности које укључују емотивну компоненту (Schunk i Zimmerman, 2007). У складу са наведеним, може се очекивати да ученици који високо вреднују своје способности чешће од осталих имају боља постигнућа, уче више, улажу више напора, истрајности и когнитивно да су активнији (Eccles & Wigfiel, 2002).

У литератури се наводе три врсте интринзичне мотивације (Guay, Mageau & Vallerand, 2003, према: Војовић, 2017): мотивација за сазнањем (појединац ужива у откривању и учењу нових информација; мотивација за остварењем (уживање у превазилажењу себе и својих граница; и мотивација да се доживи подстицај (надахнуће кроз обављање неке активности). Као покретачи интринзичне мотивације наводе се: изазов, радозналост, контрола и машта (Leper & Hodel, 1989, према: Schunk i Zimmerman, 2007). Изазов подразумева да особа трага за задацима тежине у којима може показати своју ефикасност и компетенцију; радозналост се јавља када се ученик сусреће са задацима које не може решити само на основу постојећег знања и има осећање когнитивног конфликта које га покреће; контрола подразумева да особа тежи да влада својим процесом учења и његовим исходима (ибидем).

Неке од практичних импликација теорије самодетерминације за наставни процес виде се у табели која следи:

Табела бр. 1: Практичне импликације теорије самодејтерминације (према: Војовић, 2017)

<p>Подршка задовољењу потребе за аутономијом ученика.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Пружити ученицима могућност избора када год је то могуће (избор активности, облика рада, начина истраживања теме...); • Пружити могућност избора свим ученицима, не само најбољим; • Смањити примену спољашњих награда; • Избегавати социјално поређење; • Водити рачуна о индивидуалним карактеристикама ученика; • Подстицати унутрашњу мотивацију; • Избор активности које су изазовне, али се могу постићи уз одређени напор и подршку; • Бирати задатке који изазивају осећај компетентности; • Подстицати активност ученика (учешће у пројектима, дискусијама, експериментима...), избегавати ситуације у којима ученици пасивно слушају; • Развијати дивергентно мишљење; • Пружити јасне повратне информације чим је то могуће.
<p>Подршка задовољењу потребе за компетентношћу.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Избор активности које су изазовне, али се могу постићи уз одређени напор и подршку; • Бирати задатке који изазивају осећај компетентности; • Подстицати активност ученика (учешће у пројектима, дискусијама, експериментима...), избегавати ситуације у којима ученици пасивно слушају; • Развијати дивергентно мишљење.
<p>Подршка задовољењу потребе за односима с другима.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Пружити јасне повратне информације чим је то могуће; • Аранжирати задатке за ученике у групи где подржавају једни друге, где се уважава различитост и изостаје међусобно поређење и такмичење; • Примењивати различите методе кооперативне наставе (реализација пројеката који захтевају различите таленте „богати групни рад“ (Rich group work, Cohen, Brody & Sapon-Shevin, 2004); • Као наставник развијати добре односе са ученицима и показивати бригу и интересовање за ученике као особе.

Дидактичарима остаје да наставе да трагају за ефикасношћу ових теоријских и истраживачких налаза, тј. да их емпиријски валидирају. Оно што је евидентно јесте да се стратегије које се односе на процесе саморегулације мотивације и учења концептуално разликују, иако су ове две компоненте међусобно повезане. Мотивација ученика може да буде изражена на почетку учења, а након тога да опада, јер се ниво мотивације често током времена мења. Sanson и Thoman (Sansone & Thoman, 2005) су истраживањима потврдили значајне индивидуалне разлике у процесу саморегулације мотивације, као и да ниво и правац мотивације нису статични чиниоци које појединци уносе у ситуације учења. Сматрају да су то пре димензије које појединац може свесно регулисати током времена и у различитим контекстима. Саморегулација мотивације је способност појединца да појача своју жељу за учењем или радом на одређеном задатку. Исти аутори уочавају да су појединци са бољим мотивационим капацитетима успешнији у саморегулацији мотивације, што резултира у ефектима учења.

Волтерс (Wolters, 2011) ефикасним сматра следеће стратегије саморегулације мотивације:

- Самоусловљавање, тј. процес примене спољашњих поткрепљивача или казне како би се завршио задатак или процес идентификације;
- Подсећање на циљеве које подразумева да ученици имају одређену циљну оријентацију и користе своје мисли како би истрајали у активности; у оквиру овога, Волтерс (ибидем) истиче две стратегије: самонаговарање на овладавање и самонаговарање на извођење активности или завршетак задатка;
- Појачавање интересовања за активности које се реализују, чиме се задатак чини занимљивијим и изазовнијим за ученика.

И Zimmerman (Zimmerman, 2001) истиче да особе учествују у процесу учења тако што покрећу сопствене метакогнитивне процесе, мотивационе ресурсе и усмеравају мисли и осећања ка остваривању зацртаних циљева. Овај аутор наглашава да су основни елементи проактивних активности следећи: самостално постављање циљева, лична иницијатива, истрајност, праћење напретка и вештине прилагођавања. Управо у овим елементима треба оснаживати ученике одговарајућом дидактичком подршком, да би у кризним ситуацијама, као што је контекст условљен пандемијом, могли успешно да усвајају знања и развијају своје способности.

Дидактичка подршка оспособљавању за саморегулацију учења

Савремени дидактички приступи у преносу контроле са наставника на ученика разликују персонализовано учење од диференцираног или индивидуализованог искуства учења, а засновано је на налазима вишегодишњих

истраживања мотивације о академским и емоционалним предностима (Gojkov-Rajić, Stojanović, Šafran, Gojkov, 2021). Показало се да чак и најспособнији ученици варирају у својој спремности да преузму одговорност за своје учење, а и наставници се тешко одричу контроле, што је неопходно да би се подржао развој аутономије оних који уче (Ибидем). Одговарајућа подршка, разумевање и залагање за аутономију ученика и од наставника захтева трансформацију, како би персонализацијом омогућавали ученицима да конструишу сопствена искуства у самонадзору.

У подстицању саморегулисаног учења већина постојећих модела промовише намерно предузимање одређених стратегија, процеса, или одговора усмерених ка одређеним постигнућима (Zimmerman, 2002). Сматра се да се саморегулација заснива на повратној информацији током учења (тзв. „петља“), а то подразумева циклични процес у коме ученик надгледа успешност својих стратегија учења. Из дидактичког аспекта то је значајно за процес самонадгледања, који укључује мотивацијске димензије саморегулације учења и улогу у објашњавању како и зашто се појединци саморегулишу, односно зашто бирају одређене стратегије или начине одговора на путу ка саморегулацији.

Дидактичари наглашавају да је потребно имати осећај за баланс између радног (метода, структура, понављање) и интуитивног модалитета (слобода, позитивне емоције, доколица, разиграност, креативност) (Војовић, 2017). С обзиром да је саморегулисано учење систематски процес који укључује компоненте попут постављања личних циљева и усмеравање напора ка постизању истих, оно се може подстицати:

- проактивним уверењима о контроли и проактивним атрибуцијама (труд; контролабилност), самоефикасност, ефективност, постојање циљева усвајања знања и повећања компетенција.
- мотивацијским стратегијама за подстицање процеса учења (постављање циљева, регулисање труда и управљање радом, временом и околином),
- стратегијама суочавања са неуспехом усмереним на решавање проблема;
- циклусом (мета)когнитивне контроле учења (стратегије везане за процес: понављање и увежбавање; контрола тока и исхода учења),
- дубоким когнитивним процесуирањем (стратегије везане за садржај; елаборација, организација, примена, критичко мишљење (Kerperlmann & Pittman 2010).

Значајно је додати да су социокултурном приступу, као основи новијих реформских програма, упућени критички тонови јер ученици нису у довољној мери сматрани проактивним учесницима и креаторима сопственог

процеса учења (Lončarić, 2014). У овој дидактичкој оријентацији подразумева се да они који организују процесе учења и поучавања треба да обезбеде интелектуално стимулишућу околину и да је ускладе са ученичким потребама и способностима (у шта се сврставају социокултурно порекло, културни идентитет ученика и сл.). У критички осврт на овакав дидактички сценарио укључује се и запажање да су ученици тако били у стимулишућим ситуацијама које су у одређеној мери биле заштитничке, па нису од ученика захтевале проактиван однос и саморегулишуће вештине суочавања са тешким задацима или фрустрирајућим препрекама при остваривању циљева (Ибидем). Проблем налаза ниских образовних постигнућа у поменутих праћењима, довољен је у везу са смањењем образовних стандарда крајем 20. века, па је покренуо талас реформи на подизању образовних стандарда чија је суштина била усмерена ка увођењу већег броја обавезних предмета у курикулумима. Рађене су и чешће контроле постигнућа као услов за напредовање кроз образовне нивое, тј. као средство спољашње мотивације које је било у функцији обезбеђивања знања за постизање очекиваних образовних стандарда. Овај талас је у фокус учења и поучавања ставио квалитет знања и умења, као стандарда учења и поучавања (Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Ипак, утврђено је да ни приступ усмерен ка стандардима не узима у довољној мери проактивну позицију ученика у процесу учења и значај његовог освешћивања о значају постављања сопствених циљева и преданост истима. И у овом приступу се циљеви постављају споља у стандардима којих није ученик свестан, јер није партиципирао у њиховом доношењу, а нису му ни понуђени за освешћено прихватање, што би са собом носило и извесну одговорност за њихово остварење (Гојков, 2020). Ако се постигнућа не прате адекватно, вероватно неће бити у складу са очекивањима. С обзиром да ученици нису у довољној мери свесни своје одговорности у свему овоме, атрибуција за неуспех се усмерава ка спољним факторима.

Пинтрич (2004) је истицао значај дидактике усмерене ка ученику, у оквиру које се омогућава да ученик бира циљеве и регулише сопствене и активности околине у којој се учење одвија. Овај аутор наглашава да је давање слободе ученицима да у пројектним активностима дођу до изражаја њихове идеје о начинима решавања постављених задатака и досезања циљева, у комуникацији са другима у групним активностима, учествовању у формулисању критеријума за вредновање њиховог рада, предуслов за развој аутономије која укључује одговорност и компетенције саморегулисаног учења (Ибидем).

Међу бројним моделима саморегулације, због применљивости у образовној сфери, издвајамо Пинтричев модел саморегулације учења:

Табела бр. 2: Фазе и подручја саморегулисаној учења према Пинџричу (Pintrich, 2004: 390).

ПОДРУЧЈА РЕГУЛАЦИЈЕ				
ФАЗЕ РЕГУЛАЦИЈЕ				
1. Припрема планирање и активација	<ul style="list-style-type: none"> • Усмерено постављање циљева. • Активација претходног знања. • Активација метакогнитивног знања. • Метакогнитивна свесност и надгледање когниције. • Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења. • Когнитивне процене. • Атрибуције 	<ul style="list-style-type: none"> • Усвајање циљних оријентација. • Процена самоефикасности • Процена тежине задатка. • Перцепција вредности задатка. • Интересовање. 	<ul style="list-style-type: none"> • Планирање времена и залагања. • Планирање самоопажања понашања. 	<ul style="list-style-type: none"> • Перцепције задатка. • Перцепција контекста.
2. Надгледање	<ul style="list-style-type: none"> • Метакогнитивна свесност и надгледање когниције. • Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења. • Когнитивне процене. • Атрибуције. 	<ul style="list-style-type: none"> • Свесност и надгледање мотивације и емоција. 	<ul style="list-style-type: none"> • Свесност и надгледање залагања, коришћења времена, потребе за помоћи. • Самоопажање понашања. 	<ul style="list-style-type: none"> • Надгледање промена у задацима и контекстуалним условима.
3. Контрола	<ul style="list-style-type: none"> • Одабир и прилагођавање когнитивних стратегија учења и мишљења 	<ul style="list-style-type: none"> • Одабир и прилагођавање стратегија за управљање, мотивацију и емоције. • Емоционалне реакције. • Атрибуције. 	<ul style="list-style-type: none"> • Свесност и надгледање залагања, коришћења времена, потребе за помоћи. • Самоопажање понашања. 	<ul style="list-style-type: none"> • Промена или прилагођавање задатку. • Промена или напуштање контекста.
4. Реакција и рефлексивност	<ul style="list-style-type: none"> • Когнитивне процене. • Атрибуције. 	<ul style="list-style-type: none"> • Емоционалне реакције. • Атрибуције. 	<ul style="list-style-type: none"> • Одабир понашања. 	<ul style="list-style-type: none"> • Евалуација задатка. • Евалуација контекста.

У табели је дат општи редослед, а не хијерархијска уређеност између фаза, тако да активности које се одвијају могу ићи аутоматски и без процеса саморегулације, што се и код других самонадгледајућих процеса, попут метакогнитивних активности примећује, јер је код неких субјеката већ остварен одређени ниво саморегулације. Други задаци могу захтевати виши ниво саморегулације.

Оно што треба нагласити је чињеница да је у процесу учења, пре достигнутог значајног нивоа саморегулације, веома битна спољашња мотивација, тј. дидактичка подршка као потпора саморегулацији. То подразумева и озбиљније бављење упућивањем ученика у саморегулишуће стратегије, у самовредновање, самонадзор, борбу са дистракцијама и фрустрацијама и сл., што афективној компоненти даје значајно место, а персонализацији у дидактичком смислу даје предност у осмишљавању путева самоостварења и саморегулације, као сигурног пута ка остварењима у процесу учења. Стога дидактичари теорију саморегулисаног учења треба да посматрају као значајну перспективу, која ставља акценат на одговорност ученика, суштински мења његов однос и обавезе тако што се полази од претпоставке да ученици треба да буду свесни могућности да утичу на своја постигнућа, као и да се могу упутити у начине којима то могу остварити. Тиме се потенцирају улоге и компетенције наставника у смислу упућивања ученика у начине саморегулације метакогнитивних и мотивацијских стратегија учења, проактиван однос према одабиру циљева учења, структурисању садржаја и одлучивању о начинима учења и поучавања (Gojkov, Stojanović, 2015; Gojkov-Rajić, Stojanović, Šafran, Gojkov, 2021). Дидактичка подршка оспособљавању ученика за саморегулацију учења подразумева подизање нивоа њихових метакогнитивних способности, као и способности самомотивације. Један од задатака у овом раду усмерен је на преиспитивање колико се и како дидактичка подршка рефлектовала на самосталност ученика у наставној пракси у време COVID-а. Одговор на ова питања тражили су многи педагози и за потребе овог рада издвајамо неколико перспектива.

Анализа родитељске перспективе показује да родитељи издвајају своју велику укљученост (50,8%) при чему је узорак 10545 чинио родитељску структуру ученика разредне наставе (Kolak, Markić, Horvat; 2020). Родитељи издвајају своје преоптерећење (63,4% родитеља процењују преоптерећеност максималном или великом), које произлази из недовољне самосталности и способности њихове деце за саморегулисаним учењем. У истом истраживању родитељи највећи степен самосталности процењују у оквиру техничких одредница, а најмањи степен самосталности процењују у категорији коришћења е-алата у потрази за изворима знања.

Разлике везане уз самосталност ученика указују на значајну разлику у самосталности ученика између оних породица у којима је једно дете, и оних у

којима је четворо или више деце. Процена родитеља с четворо и више деце су нешто више и сматрају своју децу оспособљењима за самостални рад (ибидем).

Резултати емпиријских налаза из учитељске перспективе указују на позитивне резултате везане уз активност и самосталност ученика у настави на даљину у време COVID-а. С обзиром на интеракцију ученика и учитеља, незанемарљив је број оних ученика који се у настави на даљину боље сналазе неголи у контактної настави (Sablić, Klasnić, Škugor, 2020), што отвара нова подручја за истраживање у смеру одговора на питање шта из ових отежавајућих околности можемо рефлектовати на образовање у постпандемијско доба.

Ученичка перспектива (Kolak, Markić, Horvat, 2020) указује да свега 7,1% ученика процењују своју самосталност минималном или ниском (истраживање на узорку ученика предметне наставе). Аутори су доказали да ученице процењују своју самосталност у учењу знатно вишом од ученика, као и да ученици (дечади) чешће траже помоћ. Ученици сматрају како им је помоћ родитеља потребна најчешће повремено. Сва истраживања потврђују како је узраст значајан фактор при развоју саморегулисаног учења (Drvodelić, Domović, Pažur, 2021; Ivanković, Igić, 2020; Kolak, Markić, Horvat, Stojanac, Klemenčić, 2021). Истраживањем су доказане и значајне разлике између ученика петих разреда и ученика завршних разреда основне школе при чему су ученици самосталнији што су старији (ибидем). Истим истраживањем утврђено је да ученици слабијег успеха показују и мањи степен самосталности од одличних ученика, што указује на однос између степена успешности, тј. изврсности и самосталности.

Закључак

За дидактичаре је ово кризно раздобље представљало и прекретницу у промишљању и надоградњи теоријских поставки везаних за саморегулацију и подршку ученицима. Изразито брзи раст информацијско-комуникацијских компетенција ученика и васпитно-образовног кадра отвара нове дидактичке могућности и изазове. Кризно стање отворило је и могућности преиспитивања шта о саморегулацији можемо научити из концепта *homeschooling*-а (структура, рутина, окружење, комуникација, мотивација). При процени ученичке самосталности од пресудне је важности процена количине садржаја и интензитет рада. Анализом доступних истраживања везаних за одабрану тематику закључујемо како педагогија кризних стања не тражи смисао кризе у самом кризном догађају, већ су се отвориле многобројне прилике за раст и развој. Свести и смисао који чине носеће стубове педагогије кризних стања (Amini, 2004) су на огледним дидактичким случајевима саморегулације учења показали како се криза може успешно преобразити у развој.

С обзиром да се узраст ученика показао као најзначајнија одредница при саморегулацији учења, из педагошке перспективе за крај овог рада актуализујемо отворено питање из педагошког односа: „ако одрасли (а посебно родитељи и професионални педагози – васпитачи и учитељи) децу и младе конфронтирају с аутономијом и самоодређењем, ако захтевају и подстичу или децу обавезују на то, онда аутономија и самоодређење мењају страну и постају споља постављени захтев, наметнута норма. Та норма, као и свака друга, деци и младима може постати велико оптерећење и штетити њиховом развоју. Ко је онда за то одговоран?“ (Bašić, 2009: 34).

Литература:

- Abraham, C. & Sheeran, P. (2000). *Understanding and Changing Health Behaviour: From Health Beliefs to Self*, British Library; https://books.google.rs/books?id=zIZvXySP_YcC&hl=sr&source=gbs_navlinks_s.
- Amini, B. (2004). Pedagogija kriznih stanja. *Pedagojska istraživanja*, 1(2), 195–206.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower i N. H. Frijda (Ur.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od doma: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U: Strugar, V; Kolak, A; Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR_COVID-19*. (17–41). Zagreb. HAZU i Element.
- Bašić, S. (1999). Odgoj. U: *Osnove suvremene pedagogije* (ur.) Mijatović, A. – Zagreb: Pedagoško-književni zbor, 175–203.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27–46.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem Behaviour: From health beliefs to self-regulation (pp. 3–24). Amsterdam: Harwood. *Between experiences and practice*. In J. A. Plucker, A. N. Rinn & M. C. Makel (Eds.), *Between experiences and practice*.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2) 199–231.

- Bojović, I. M. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*, Doktorska disertacija, Beograd, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13–39). New York: Guilford Press. (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111(1), 183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>
- Cohen, E.G., Brody, C.M. & Sapon-Shevin, M., Eds. (2004). *Teaching cooperative learning: The challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Csikszentmihalyi, M. Rathunde, K Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*, New York: Cambridge University Press.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australien Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol.13, 58–74.
- Drvodelić, M. Domović, V. Pažur, M. (2021). Emergency Remote Education during the COVID-19 Pandemic in Spring 2020: Parents' Perspective. *Croatian Journal of Education*, vol.23., no. 3., 675–707.
- Gagné, F. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Gojkov, G. (2020). Self-regulation of learning in the didactics of the gifted, *2nd International Scientific Conference Gifted and Talented, Creators of the Progress at Kliment Ohridski University – Bitola Faculty of Education*. p. 649-668; Biblioteka Matična i univerzitetska biblioteka Univerziteta „Sv. Kliment Ohridski.
- Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A., Šafran, J., Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269–288.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/for.3980010203> (preuzeto: 11.05. 2020). Berlin: Lit-Verlag, 197–225.
- Ivanković, I. Igić, I. (2021). Attitudes of parents of primary school students of the city of Zagreb on the use of ict in distance learning during the covid-19 pandemic. *Metodički ogleđi*, vol.28, no. 1, 39–62.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2010). *Relationships Education for Youth*. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C. Kerpelman, J. L., & life span. In W.F.
- Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z. (2020). Kada dom postane škola (roditelj kao zamjenski učitelj) U: Strugar, V; Kolak, A., Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR_COVID-19*. (47–87). Zagreb. HAZU i Element.
- Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z. (2020). (Pre)opterećenost učenika koronastavom. U: Strugar, V; Kolak, A; Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR_COVID-19*. (108–147). Zagreb. HAZU i Element.
- Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z., Stojanac, M. Klemenčić, M. (2021). When the parent becomes the teacher - attitudes on distance learning in the time of corona-teaching from parents' perspective, *The turkish online journal of educational technology*, Vol. 20, no. 1, 85–94.
- Kovačević, Z. (2018). *Osposobljavanje za samostalno učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja - Teorija, merenje i primena*, Učiteljski fakultet u Rijeci ISBN 978-953-7917-03-6.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259–279.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mirkov, S., Spasenović, V. i Trebješanin, B. (2004). Struktura i neki činioci ciljeva učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.4, 309–328.
- Montalvo, F.T. & Torres, M.C.G. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol.2, No.1, 1-34. New York, NY: Guilford Press.

- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Nolen, S.B. (2011). „Poučavanje samostalnosti u učenju“. U: Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi. C. Desforges (ur.). Zagreb: Educa, 193–210.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. Predicting Health Behaviour (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: The University of Rochester Press.
- Ryan, R., La Guardia, J., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal relationships*, 12(1), 145–163.
- Sablić, M., Klasnić, I., Škugor, A. (2020). Učitelj u izolaciji: izazovi novog normalnog. U: Strugar, V; Kolak, A; Markić, I. (Ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR_COVID-19*. (87–108). Zagreb. HAZU i Element.
- Sansone, C. & Thoman, D.B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2003). Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behaviour. In L. D. Cameron i H. Leventhal (Ur.), *The Self-regulation of Health and Illness Behaviour* (pp. 17–41). London: Routledge.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.

- Sheldon, K., Elliot, A. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality Psychology*, 76, 482–497 and *Social*
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Strugar, V., Kolak, A., Markić, I. (2020). *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Weinstein, N. D., Rothman, A. J. & Sutton, S. R. (1998). Stage theories of health behavior. *Health Psychology*, 17, 290–299.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 2, 64–70.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, Vol 94(4), 660-668; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>.

Aleksandar M. Stojanović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Ante T. Kolak

University of Zagreb, Faculty of Philosophy, Zagreb, Croatia

POSSIBILITIES OF DIDACTIC SUPPORT FOR SELF-REGULATION OF LEARNING DURING COVID

Abstract

The epidemic caused by the SARS-CoV-2 virus has largely determined changes in all segments of society, including the educational system. Distance education, until recently mainly applied in the andragogy field, has positioned itself in teaching models intended for primary and secondary school students. The key reason for limiting the application of theoretical concepts of distance education, which were primarily intended for tertiary education, is the level of development of student independence and student self-direction. The paper discusses the development path of self-regulation from the didactic aspect and the didactic component of independent learning. In the self-regulation of learning, the authors pay special attention to learning motivation from the angle of the theory of self-determination, and single out various forms of regulation of student behavior. An overview of the practical implications of the theory of self-determination in the teaching process is presented, and along with the phases and areas of self-regulated learning, the didactic balance between work and intuitive modality is emphasized. The paper also presents the findings of empirical didactic research, where the self-regulation of learning is analyzed from three perspectives: parental, teacher and student. The paper offers didactic guidelines for education in the post-pandemic period and leaves open the question of the confrontation of autonomy and self-determination in the teaching process among its subjects.

Key words: *distance learning, independence, self-direction, motivation.*

Зорица П. Веиновић¹

Универзитет у Београду, Училијски факултет, Београд, Србија

Јелена М. Радојичић

Универзитет у Београду, Училијски факултет, Београд, Србија

АКТИВНО УЧЕЊЕ О ПРИРОДНИМ ПОЈАВАМА У НАСТАВИ НА ДАЉИНУ У ВРЕМЕ КОВИД-19 ПАНДЕМИЈЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Апстракт: Активно учење о природним појавама у првом циклусу образовања представља конструктиван процес властитог когнитивног и делатног ангажовања ученика. Важно је да ученик има активно искуство – да се „бави“ овим феноменима, уместо да само учи чињенице о њима. Такво учење одговара карактеристикама узраста, релевантно је за квалитетније разумевање природних појава, те развој научне писмености и целовити развој ученика. У току Ковид-19 пандемије, за ученике основних школа организована је настава на даљину. Циљ истраживања био је да утврдимо да ли су и на који начин овако организовани часови наставе природе и друштва били стимулативно окружење за активно учење о природним феноменима. Узорак је било двадесет часова о природним појавама из предмета Природа и друштво за 3. и 4. разред основне школе, доступних на РТС интернет платформи. У протокол за посматрање часова бележили смо присутност и учесталост налога за активно учење: посматрање, практично манипулисање, промишљање и вербализовање запажања и закључака и примену научног. Подаци су затим анализирани квалитативно. Уз доминантно презентовање информација и објашњавање појмова од стране учитеља, на свим часовима су најучесталији налози за подсећање на претходно искуство и посматрање, док су остали наведени налози недовољно заступљени. Резултати истраживања могу допринети креирању базе квалитетнијих часова и материјала за наставу (природе и друштва) на даљину.

Кључне речи: *активно учење, природне појаве, настава природе и друштва, настава на даљину, Ковид-19 пандемија.*

1 zorica.veinovic@uf.bg.ac.rs

Увод

Активно учење је процес осмишљавања властитог знања, „у смисленим и релевантним активностима и комуникацији са другима“ (Pešikan, 2013: 103), односно конструктивни процес активног деловања на информације онога који учи (Vulfolk i sar., 2014a). Активно учење могуће је у настави у којој се примењују методе активног – смисленог, проблемског, дивергентног, интерактивног учења, на супрот механичком и рецептивном (Ivić i sar., 2001). У настави у којој ученици активно „раде на стицању знања“, а наставници их охрабрују и оспособљавају „за будуће учење“, могуће је развијати вештине решавања проблема, флексибилност, спремност на тимски рад и целоживотно учење и друге компетенције неопходне за изазове живота у савременом свету (Pešikan, 2013: 102).

Поглед на активно учење мењао се током 20. века, од Дјуијевог „учења кроз делање“ које подразумева практичне активности, до савременог концепта активног учења као пре свега менталних, односно когнитивних активности ученика (Исто). У учењу о електрицитету, магнетизму, својствима и кружењу воде у природи, под активним учењем подразумевамо комбинацију посматрања, физичке манипулације објектима и менталног манипулисања идејама. У складу са сценаријем „конкретна искуства пружају сиров материјал за размишљање“ (Vulfolk i sar., 2014a: 139), у учењу о природним појавама неопходно је да дете посматра, практично истражује, промишља и вербализује запажања и закључке, те примени научено у новим ситуацијама. Веома је важно да се ученик „бави“ овим феноменима, уместо да само учи чињенице о њима. Овакав приступ, који укључује експериментисање, као и сваки вид истраживања и учење засновано на решавању проблема, у складу је са природним наукама (њиховом природом и процесима) и релевантан је за квалитетније разумевање природних појава. Деци треба омогућити да уче како се посматра, постављају хипотезе, анализира и сл., да се „баве науком“ (енг. „to do science“) пре него да уче о науци и научним садржајима (Martin, 2008: 17), а стављање ученика у ситуације „да практикују активности карактеристичне за научно истраживање“ води развоју њихове природно-научне писмености (Marušić Jablanović i Blagdanić, 2019: 91). Овакав начин ангажовања одговара и развојним карактеристикама млађе школске деце, а бројни аутори су писали о доприносу активног учења (у смислу стимулативности окружења) целовитом развоју, односно подстицању мисаоних процеса и моторичких активности деце (Kamenov, 2006; Вилотијевић и Вилотијевић, 2008; Rajović, 2012; Vulfolk i sar., 2014a). Знања и способности који се развијају у настави у којој се поштује дидактички принцип активности ученика одговарају трајнијим развојним променама (Антонијевић, 2006).

На почетку Ковид-19 пандемије, за ученике првог циклуса образовања организована је настава на даљину, а часови су емитовани на јавном медијском сервису (РТС) и били доступни на сајту РТС-а и на платформи РТС Планета, а од шк. 2020/21. године и путем апликације „Моја школа“. Часови су и даље доступни и користе се у настави, а претпоставка је да ће настава на даљину бити све присутнија у формалном образовању. Услови да настава на даљину допринесе ефикасности образовања јесу да се дефинишу одговарајући параметри њеног квалитета и да се обезбеди њихова примена.

Руководећи се овом потребом и наведеним предностима активног учења у настави у области природних наука, сматрали смо да је значајно квалитет емитованих часова наставе природе и друштва анализирати са становишта ефикасне примене наставних ситуација заснованих на активном учењу о природним појавама.

Методологија

Циљ истраживања био је да утврдимо да ли су и на који начин часови наставе природе и друштва, организовани на даљину у току Ковид-19 пандемије, били стимулативно окружење за активно учење о природним феноменима. Узорак је било двадесет часова из предмета Природа и друштво за 3. и 4. разред основне школе, доступних на РТС интернет платформи. Анализирани су часови 3. разреда шк. 2019/20. (Материјали и њихова употреба, обрада; Животне заједнице, материјали и њихова употреба, утврђивање) и шк. 2020/21. (Течно, гасовито и чврсто стање воде, обрада; Кружење воде у природи, обрада; Стања воде и кружење воде у природи, утврђивање; Материјали – промене материјала, обрада; Материјали – промене материјала, утврђивање; Сличности и разлике међу течностима, обрада; Вода и друге течности као растварачи, обрада; Научили смо о течностима, утврђивање; Топлотна проводљивост материјала, обрада); као и часови четвртог разреда шк. 2019/20. (Материјали, обрада; Материјали и њихова својства, други део, обрада; Материјали и њихова својства, утврђивање) и шк. 2020/21. (Наелектрисање и електрична проводљивост материјала – наелектрисање, обрада; Наелектрисање и електрична проводљивост материјала – електрична струја, проводници, изолатори, обрада; Магнети и магнетна својства материјала, обрада; Запаљивост материјала, заштита од пожара, обрада; Материјали, обрада; Материјали, утврђивање).

У посебно конструисани протокол бележили смо присутност и учесалост налога за активно учење за сваки посматрани час: посматрање, практично манипулисање, промишљање и вербализовање запажања и закључака и примену наученог у новим ситуацијама. За све налоге предвидели смо одговарајуће индикаторе који их описују, као параметре за праћење квалитета

часова (видети Табелу 1). У пројектовању налога и индикатора за потребе протокола, пошли смо од конструктивистичког схватања учења (као процеса властите активности појединца и у интеракцији са околином) и њима су обухваћене истраживачке активности, значајне у учењу у области природних наука (Martin, 2008), док неки од њих уједно одговарају кључним корацима у формирању појмова (видети: Klausmeier, 1985 према: Лазаревић, 2001). У избору наведених начина активног ангажовања ученика, руководили смо се специфичностима учења о природним појавама у настави природе и друштва и узрастом ученика. У односу на учесталост одговарајућих налога за активно учење, сваки посматрани час је разврстан у једну од категорија часова на којима су налози присутни: никад, ретко (1–2 пута), учестало (3–10 пута) и веома учестало (више од 10 пута). За квантитативну обраду података коришћен је проценат, а подаци су затим анализирани квалитативно.

Резултати и интерпретација

У Табели 1 приказани су резултати анализе посматраних часова разврстаних у категорије према учесталости одговарајућих налога за активно учење.

Табела 1. Фреквенција и проценти часова по категоријама према учесталости налога за активно учење

НАЛОЗИ ЗА АКТИВНО УЧЕЊЕ	ИНДИКАТОРИ	ПОСМАТРАНИ ЧАСОВИ*							
		Никада**		Ретко		Учестало		Веома учестало	
		Ученици се подстичу да:	N	%	N	%	N	%	N
1. ПОСМАТРАЊЕ	1.1. пасивно посматрају.	1	5	3	15	11	55	5	25
	1.2. активно посматрају.	/	/	4	20	15	75	1	5
2. ПРАКТИЧНО МАНИПУЛИСАЊЕ	2.1. изведу експеримент или другу активност у којој ће се ангажовати моторички и/или истраживати чулом додира предмет проучавања.	20	100	/	/	/	/	/	/
	2.2. исто као 2.1. уз захтев за интерпретацијом.	18	90	/	/	2	10	/	/

3. САМОСТАЛНО ПРИКУПЉАЊЕ ЧИЊЕНИЦА	3.1. самостално прикупе информације о предмету проучавања из електронских и штампаних извора.	18	90	2	10	/	/	/	/
	3.2. исто као 3.1. уз захтев за интерпретацијом.	20	100	/	/	/	/	/	/
4. ПРОМИШЉАЊЕ И ВЕРБАЛИЗОВАЊЕ ЗАПАЖАЊА И ЗАКЉУЧАКА	4.1. именују презентоване предмете и појаве или дефинишу појмове на основу ранијег искуства.	2	10	3	15	8	40	7	35
	4.2. повезују ново са ранијим искуством: идентификују спецификације нове појаве/појма у односу на друге/раније научене, уочавају узрочно-последичне везе, однос општости, разлике и сличности са другим појавама/појмовима.	10	50	8	40	2	10	/	/
	4.3. дају претпоставке о предмету проучавања: о даљем току и исходу огледа/експеримента, особинама које ће се испољити у одређеној ситуацији.	7	35	6	30	7	35	/	/
	4.4. вербализују ток огледа које демонстрира учитељ или које изводе сами.	15	75	4	20	1	5	/	/
	4.5. идентификују карактеристике предмета проучавања на основу посматрања, практичног манипулисања и/или самостално прикупљених чињеница.	11	55	5	25	4	20	/	/
	4.6. формулишу закључке о предмету проучавања.	14	70	4	20	2	10	/	/
	4.7. наведу нове примере и/или не-примере.	18	90	2	10	/	/	/	/
5. ПРИМЕНА НАУЧЕНОГ	5.1. изведу нови експеримент којим ће потврдити раније идентификоване карактеристике предмета проучавања.	11	55	9	45	/	/	/	/
	5.2. смисле решење проблемске ситуације које подразумева разумевање научног појма.	5	25	8	40	7	35	/	/

Легенда: * Σ (N = 20 (100%)); **Никада – није присутно; ретко – присутно 1–2 пута током часа; учестало – присутно 3–10 пута током часа; веома учестало – присутно више од 10 пута током часа

На посматраним часовима најучесталији су налози за посматрање и за подсећање на претходно знање и искуство. У категоријама *учестало* и *веома учестало* најбројнији су часови са налозима за: 1.1. пасивним посматрањем (присутни су учестало на 55% и веома учестало на 25% часова); 1.2. активним посматрањем (учестали на 75% и веома учестали на 5% часова) и 4.1. именованем презентованих предмета и појава или дефинисањем појмова на основу ранијег искуства (учестали на 40% и веома учестали на 35% часова). Налози којима би се ученици подстицали да истражују практичним манипулисањем запостављени су (учестали на свега 2 часа (10% посматраних)), као и налози за самостално прикупљање чињеница (ретко присутни на 10% часова). Мали је проценат часова на којима су остале категорије налога за активно учење присутне учестало (35% и мање), односно доминирају часови на којима су оне присутне ретко или никад.

Посматрање. „Први корак у учењу је обраћање пажње“ (Vulfolk i sar., 2014b: 103). Будући да обраћање и одржавање пажње млађе школске деце укључује обавезно поштовање принципа очигледности, посматрање објеката и процеса игра велику улогу у свим фазама процеса учења. Имајући то у виду, задовољавајући је резултат истраживања о учесталости управо налога за активности којима се ангажују чула вида и слуха. С друге стране, активни облик посматрања је на анализираним часовима скоро уједначено заступљен као и пасивни, а суштински значај за наше истраживање има пре свега активно посматрање. У том контексту, важно је указати на разлику између ова два облика посматрања. Пасивним посматрањем обухваћене су ситуације у којима се ученици подстичу да посматрају предмет проучавања, али га описује и објашњава сам учитељ. Такво учење одговара оном које је Пешикан (Pešikan, 2013: 111) назвала „’причање и показивање’ (tell and show)“, где доминира директан утицај наставника. Под активним посматрањем третирали смо ситуације у којима се од ученика тражи да на неки начин интерпретирају објекат посматрања. Према Крнети и сарадницима (1968), за развој ваљаних појмова важно је да буду засновани на перцепцијама стеченим посматрањем, а затим и да настану као плод властитог мишљења (према: Антонијевић, 2006). Имајући у виду полазиште да је посматрање „незамисливо без ‘активне позиције’ ученика у наставном процесу“ (Исто: 91), као и циљ нашег истраживања, првобитно конструисани протокол садржао је само индикатор који се односио на активно посматрање. Пасивно посматрање смо третирали (једним делом) као манифестацију експозиторног поучавања²¹, које доминира на посматраним часовима. Ипак, овај облик посматрања накнадно смо унели у протокол, како бисмо забележили

2 „Најкарактеристичнији вид експозиторног поучавања је наставничково предавање, праћено демонстрацијом одговарајућих наставних средстава“ (Благданић и Банђур, 2018: 60).

разлику између ситуација у којима је ученик ипак *изложен* неком визуелном подстицају, чиме се његова активност потенцијално интензивира, у односу на ситуације искључивог излагања учитеља, евентуално праћеног записима (дефиниција, примера и др.). У настави свакако треба дати предност активној позицији ученика у активностима посматрања уз оптималну комбинацију са неопходним учитељевим објашњењима (аудио)визуелних извора информација. Запазили смо и да су најчесталији ресурси за посматрање фотографије и илустрације, често неодговарајући извор за динамичне природне феномене који су предмет проучавања нити за приказ динамичних експеримената. Томе у прилог говори податак да аудио/видео записи нису коришћени на готово половини посматраних часова. Шеме и графикони су присутни ретко на свега 1/5 укупног броја часова.

Практично манипулисање. Налози да ученици изведу експеримент, игру или другу активност у којој ће се ангажовати моторички и/или истраживати чулом додиром заступљени су учестало на свега два часа. Ускраћивање практичних активности млађим ученицима у учењу о природним појавама није у складу са савременом мисли о њиховом значају за квалитетније стицање знања и вишеструко ангажовање ученика. Наведени значај сликовито је описан у Конфучијевој изреци „што чујем заборавим, што видим запамтим, што урадим разумем“ (према: Лалић-Вучетић и Гундоган, 2015: 93) и Дјуијевог објашњењу „бољи је грам искуства него товар теорија“ (Дјуи, 1966, према: Лалић-Вучетић и Гундоган, 2015: 94). У прилог захтеву да се приступ знањима обезбеди кроз експериментисање иде и истраживање у којем су дванаестогодишњаци били изложени програму еколошког образовања: ученици који су стимулирани да до решења долазе и путем експеримената показивали су у свим активностима боље резултате од вршњака којима је наставник износио чињенице о узгоју биљака и није их подстицао да изводе експерименте (Blum, 1981, према: Andevski, 1997).

Самостално истраживање чињеница. Мотивисање ученика да се самостално информишу о предмету истраживања из штампаних и електронских извора један је од начина да ученици буду у позицији активних учесника у настави. Оваква активност може бити функционална у ситуацијама од иницијалног информисања и развијања радозналости о предмету истраживања према моделу обрнуте учионице³², преко оних у којима се проблеми представљени на часу решавају прикупљањем чињеница, до проширивања и продубљивања наученог. На овај начин, ученици се подстичу и да читају различите изворе с разумевањем, оспособљавају се и навикавају да их успешно користе (Мишчевић, 2007). У светлу наведеног,

3 Са новим садржајима ученици се први пут срећу код куће, а не у школи (Благданић и Банђур, 2018).

очекивали смо веће присуство налога за овај облик ангажовања ученика. На 10% часова на којима су овакве ситуације за учење ретко присутне, ученици су подстакнути једино да прошире своје знање занимљивостима о проучаваним појавама.

Промишљање и вербализовање закључака. Овом категоријом, обухваћени су налози који се односе на успостављање веза између старог и новог знања, вербализовање претпоставки, тока и исхода огледа и запажања карактеристика предмета проучавања, закључивање и навођење нових примера и не-примера проучаване појаве/појма. У питању су значајни аспекти успешног овладавања неким појмом, обухваћени су и фазама у реализацији истраживачког и проблемског приступа учењу који највише одговарају учењу о природним појавама, а према Вулфолк и сарадницима (Vulfolk i sar., 2014a: 121), „децу би требало подстицати да користе језик како би организовала своје мишљење и да говоре о ономе што покушавају да остваре“.

Упркос значају наведених активности у учењу о природним појавама, најчешћи су часови на којима оне нису или су ретко заступљене. Изузетак су налози из категорије 4.1., тј. захтеви за именовањем природних појава, предмета или материјала од којих су направљени, као и репродуковањем њихових особина и дефиниција о којима се учило на часу обраде или у претходним разредима. Велики је значај призивања свакодневног и претходног школског искуства за квалитетније учење нових појмова. Ипак, за повезивање и умрежавање нових и постојећих знања, за уочавање односа општости међу појмовима и конструисање система појмова, веома су важни подстицаји ученицима да увиде те везе и односе (Антонијевић, 2006; Martin, 2008; Pešić, 1995; Pešikan, 2013), а то је оно што у налозима са посматраних часова сврстаних у категорију 4.1 недостаје. Због учесталости ових налога, индикатор који их описује уведен је накнадно у протокол, али свакако је значајно нагласити да су у питању непотпуни налози који представљају тек почетак сложеног и значајног процеса повезивања новог и старог знања. Налози којима се ученици заиста подстичу да повезују ново са ранијим искуством (категорија 4.2) нису присутни на половини посматраних часова, на 40% часова заступљени су ретко, а учестало свега на 10% часова.

Налози описани индикаторима од 4.3 до 4.6 обухватају подстицаје деци: да изнесу претпоставке о постављеној проблемској ситуацији (шта ће се десити у даљем току активности, нпр. на крају започетог експеримента и слично), да вербализују ток експеримента који се изводи, да уоче карактеристике испитиване појаве и изведу закључке. На посматраним часовима, ове значајне активности су у великој мери запостављене. Осим тога, од ученика се често не тражи учешће у свим наведеним аспектима овог

целовитог процеса, о чему сведочи и разлика у учесталости налога описаних овим индикаторима (видети Табелу 1). Реализација појединих „корака“ је или изостављана или их је преузимао сам учитељ. Осим што нису искоришћене бројне прилике за активно учешће ученика у процесу учења, на овај начин им се ускраћују или бар отежавају и могућности да целовито сагледају кључне етапе у реализацији једног огледа, те тако стекну компетенције за њихово самостално извођење. Значај усвајања поступка у изучавању одабране и других сличних (природних) појава огледа се у следећој тврдњи: „суштински смисао решавања било ког одређеног наставног задатка састоји се у чињеници да његово решавање није од значаја само за тај задатак, већ и за све исторodne случајеве“ (Антонијевић, 2006: 105).

Подстицање ученика да смисле и наведу нове примере појаве која је предмет проучавања (4.7), по аналогији у односу на оне (прототипове и најбоље примере) које изабере учитељ, а затим и да их разликују од не-примера (примера који су блиски појму, али им недостаје једна до неколико кључних карактеристика), један је од кључних корака у формирању појма (Vulfolk i sar., 2014b; Klausmeier, 1985 према: Лазаревић, 2001). Ове значајне активности ученика нема на чак 90% посматраних часова. Нове примере проучаване појаве најчешће наводи учитељ. Од ученика се тражи једино да се присете примера појава из претходних разреда (након паузе, учитељ као очекиване одговоре наводи управо прототипове или најбоље примере појава обухваћених програмима наставе природе и друштва у ранијим разредима), или примера које је презентовао учитељ на снимљеним часовима обраде из истог разреда (због чега је ова активност ученика сврстана у категорију 4.1).

Примена наученог. И примена наученог у новим ситуацијама, представља значајан корак у формирању појма (Антонијевић, 2006; Klausmeier, 1985 према: Лазаревић, 2001; Pešić, 1995), те одговара фази у примени проблемског модела наставног рада са циљем провере и вредновања рада ученика (Благданић и Банђур, 2018). Поједини аутори ову активност виде као технику која помаже ученицима да одржавају научено током времена (Pešikan, 2013). Подстицају ученицима да изведу нови оглед којим ће потврдити раније идентификоване карактеристике неке појаве, обухваћени индикатором 5.1, запостављени су на посматраним часовима. Презентовање проблемских ситуација (обично из свакодневног живота) чије решење подразумева разумевање наученог појма (5.2) ретко је присутно на 40%, а учестало на 35% часова. Часови на којима су ови налози присутни извор су примера добре праксе. Њихов квалитет огледа се како у приликама да се деци омогући продубљивање наученог, тако и у могућностима да ученици открију смисао и везу између школског знања и свакодневног живота.

Закључак

Уз доминантно презентовање информација и објашњавање појмова од стране учитеља, на посматраним часовима најучесталији су налози за подсећање на претходно искуство и посматрање, док су остали начини активног ангажовања ученика недовољно заступљени. Дидактички ресурси који се користе на часовима нису довољно разноврсни, а често су и неадекватан извор информација о предмету проучавања, као и за потребе приказивања динамичних експеримената. Истовремено, посматрани часови представљају извор примера добре праксе у погледу свих аспеката активног учења (избор проблемских ситуација, стварање и одржавање изазова, начини вођења ученика током учења итд.) и избора ресурса (анимације, снимци и демонстрације огледа и сл.).

Будући да су посматране часове изводили учитељи који су у наставу на даљину донели своје искуство и ресурсе које користе у пракси, резултати истраживања доносе увид и у квалитет наставе природе и друштва у учионици у погледу активног учења. С обзиром на мањи узорак посматраних часова, тај увид би свакако требало проширити и потврдити обухватнијим истраживањем. Протокол са индикаторима као параметрима квалитета наставе са становишта активног учења о природним појавама, који смо креирали за посматрање часова природе и друштва, може бити од помоћи у наредним истраживањима. Следећи корак био би да се уочене слабости и примери добре праксе искористе као полазиште у унапређивању програма факултетског образовања будућих учитеља и креирању семинара за њихово стручно усавршавање и оснаживање компетенција у примени модела активног учења. Друго, протокол се може користити и у даљем испитивању ове релативно почетне фазе у развоју наставе природе и друштва на даљину, а резултати анализе у њеном унапређивању, односно креирању базе квалитетнијих часова и материјала за наставу. Одговорност у овом процесу је тим већа што се снимци часова природе и друштва одобрени од стране ресорног министарства и даље користе у настави, те што ће настава на даљину у неком облику наставити да буде присутна у васпитно-образовном процесу. Важно је користити савремене технологије, будући да су могућности активирања ученика у дигиталном окружењу вишеструке (путем видео снимака, компјутерских симулација и других динамичних извора, дигиталних игара, као и програма и апликација којима се ученику омогућава да сам експериментише). Интернет постаје снажно образовно средство које „омогућава да образовање на даљину (Distance Learning) доживи квалитативни скок и све веће прихватање“ (Ristić i Mandić, 2018: 30). Ипак, да би настава природе и друштва која се остварује на даљину уз примену дигиталних средстава била ефикасна, требало би, као и настава у учионици, да буде заснована на савременим схватањима о ефикасним моделима учења.

Литература:

- Andevski, M. (1997). *Uvod u ekološko obrazovanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Антонијевић, Р. (2006). Повезивање и систематизација знања у настави. У: Крњајић, С. (ур.). *Претходнајавке усјешне наставе* (89–111). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Благданић, С. и Банђур, В. (2018). *Методика наставе у природе и друштва*. Београд: БИГЗ школство.
- Ivić i sar. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave/ učenja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Лалић-Вучетић, Н. и Гундоган, Д. (2015). Учење засновано на искуству: изазов за савремену школу. У: Лазаревић, Е., Стевановић, Ј. и Станковић, Д. (ур.). *Нове улоге за ново доба: ирилози за редефинисање образовне и праксе* (93–113). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лазаревић, Д. (2001). Формирање система појмова, развој појмовног мишљења и уџбеник. У: Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (ур.). *Савремени основношколски уџбеник* (89–99). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Martin, D. J. (2008). *Elementary Science Methods – A Constructivist Approach*. Wadsworth Publishing: CENGAGE Learning.
- Marušić Jablanović, M. i Blagdanić, S. (2019). *Kada naučno postane naučeno: prirodno-naučno opismenjavanje u teoriji, istraživanjima i naučnoj praksi*. Beograd: Učiteljski fakultet i Institut za pedagoška istraživanja.
- Мишчевић, Г. (2007). Проблемска настава – теоријска заснованост и перспективе примене. У: Радовановић, И. и Требјешанин, Б. (ур.). *Дугачкичко-методички аспекти и промена у основношколском образовању* (196–206). Београд: Учитељски факултет.
- Pešić, J. (1995). Razvoj pojmova na ranom osnovnoškolskom uzrastu. *Psihologija*. 3–4, 283–302.
- Pešikan, A. (2013). Nastava. U: Anderson, L. i Noack-Aetopoulos, C. (ur.). *Nastava orijentisana na učenje* (101–131). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

- Rajović, R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru. Deo 2, uzrast 4 do 8 godina*. Novi Sad: Smart Production.
- Ristić, M. i Mandić, D. (2018). *Obrazovanje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Vulfolk, A. i sar. (2014a). *Psihologija u obrazovanju 1*. Beograd: Clio.
- Vulfolk, A. i sar. (2014b). *Psihologija u obrazovanju 2*. Beograd: Clio.

Zorica P. Veinović

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Jelena M. Radojičić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

ACTIVE LEARNING ABOUT NATURAL PHENOMENA USING THE DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE REPUBLIC OF SERBIA

Abstract

Active learning about natural phenomena during the first cycle of primary education represents a constructive process that includes pupils' own cognitive and learning-by-doing (hands-on) engagement. In learning about natural phenomena, it is important for the pupil to have an active experience – to “do and deal with” the subject, instead of just learning the facts. This learning is adapted to suit the age-specific characteristics of pupils. It is also relevant for the better understanding of natural phenomena, and for the development of pupils' scientific literacy and for stimulating their comprehensive development. During the Covid-19 pandemic, distance education was organized for primary school pupils. The classes were broadcasted on TV. The aim of our research was to determine whether and in what ways Science and Social Studies distance education classes were a stimulating environment for active learning. Samples used for this research were twenty of the Science and Social Studies subject classes for 3rd and 4th grade that included natural phenomena, available on the RTS internet platform. We used a class-observation protocol to record the presence and frequency of the tasks for active learning. These include: observation, hands-on practice, thinking over and verbalization of perceptions and conclusions, and applying knowledge. Subsequently, the data were analysed qualitatively. The most frequent tasks for pupils in all classes were the ones to recall prior knowledge and experience, used with predominant presentation of information and explanation of concepts by teachers, whilst the other above listed tasks were insufficiently represented. Research results can contribute to the creation of a repository of better-quality lessons and materials for distance (Science and Social Studies) education.

Key words: *active learning, natural phenomena, teaching Science and Social Studies, distance education, Covid-19 pandemic.*

Валерија Б. Јанићијевић¹

Универзитет у Београду, Училишњски факултет, Београд, Србија

Бојан М. Марковић

Универзитет у Београду, Училишњски факултет, Београд, Србија

Бојана Р. Маринковић

Универзитет у Београду, Училишњски факултет, Београд, Србија

ОД НЕПОСРЕДНЕ ДО ОНЛАЈН НАСТАВЕ: ЧАСОВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА МЛАЂИ УЗРАСТ У ТВ ШКОЛИ

Апстракт: У Републици Србији је због пандемије изазване корона вирусом настава у свим школама у почетку била организована као телевизијска, да би се потом комбиновала телевизијска и онлајн настава, а касније се прешло на хибридну наставу (прожимање непосредне и наставе на даљину). Предмет овог истраживања су телевизијски часови књижевности у млађим разредима који се налазе у бази *Моја школа* на порталу РТС Планета. У циљу сагледавања оваквог вида наставе, његових могућности и ограничења врши се тематска и садржинска анализа архивског материјала: 1) како се обликују садржаји, односно, како се методичке радње користе у презентовању садржаја; 2) каква је природа тумачења књижевног текста: како предавачи разумеју књижевни текст и у којој мери питањима и другим коментарима „доводе“ ученике до одређеног разумевања; 3) која (књижевна) знања су укључена у реализацију наставних јединица и како се преносе; 4) да ли се и на који начин остварује интеракција учитељ–ученик. У раду се одговара и на питање колико материјали похрањени у бази *Моја школа* могу бити коришћени у настави иначе. Закључује се да се проблеми у класичној настави књижевности, као што су свођење текста на једну поруку или једну идеју, те једносмерност у једном тумачењу текста, за које се наставник одлучи, огледају и у ТВ школи, а поједине тешкоће наставе књижевности су додатно наглашене.

Кључне речи: часови Српског језика на телевизији током пандемије, методика наставе књижевности у млађим разредима, тумачење и разумевање књижевних текстова, дијалоги у настави књижевности.

1 valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs

Увод: Терминолошка одређења и контекст телевизијске наставе

У области разноврсно моделираних примена технологија у образовању, као и „шуме појмова“ којима се покушавају именовати, у средишту теме се истиче питање стицања знања, односно процеса учења, а не само услова и/или ресурса који се у њој користе. Да би се адекватно анализирао ТВ настава часова српског језика и извели закључци о њој, као циљ је потребно тежити одговору на питање колико овај материјал и вид наставе представљају „наставну технологију“, која помаже да се изабере садржаји и циљеви и дизајнирају наставне методе и средина за учење, или више одговарају улози технологије за испоруку, „доставна технологија“ (*delivery technology*), која је неопходна да би се обезбедио ефикасан и временски прилагођен приступ тим наставним методама и средини за учење. Иако обе важне, на значајно различит начин доприносе образовању (Clark, 1994; Пешикан, 2016).

Услед пандемије, од проглашења ванредног стања, прешло се искључиво на наставу на даљину, која је у почетку подразумевала само телевизијску наставу, потом се истовремено одвијала телевизијска и онлајн настава, да би се касније прешло на комбинацију непосредне и наставе на даљину, односно на хибридно наставу.² Настава на даљину реализована је путем телевизијских часова и различитих информатичких програма и платформи (Вајбер, Гугл учионица, Тимс, Зум и друго). Телевизијска настава била је прво решење у временском раздобљу када непосредна настава није била могућа и, ако се посматра временски след, она подразумева прелазни облик са непосредне на онлајн наставу. Ако се сагледава њена природа, настава путем телевизијског програма је на супротном полу у односу на непосредну наставу и то највише због своје примарне једносмерне природе (учитељ предаје физички удаљеном ученику). У датом глобалном контексту, телевизијска настава испунила је управо ону функцију технологије која се односила на „испоруку наставе“ (приступ настави и информацијама), те је тако представљала врсту најдоступнијег медија у коме се одвија настава, али са отвореним питањима на који начин и у којој мери утиче на учење. У локалном контексту, новија истраживања показују да, у поређењу са углом посматрања ове наставе од стране родитеља, „наставници имају интензивнији доживљај, како у погледу предности, тако и у домену опажених недостатака оваквог вида наставног процеса“³ (Цвијетић и сар., 2022: 12; уп. Павловић, Сарвановић 2022),

2 Ближе појашњене и појмовно разграничене термине *хибридна настава*, *онлајн настава*, *образовање на даљину*, *дигитално образовање* видети у публикацији *Онлајн и хибридно учење, дујорочна спремања и крајкорочне смернице* (2021).

3 И поред тога, истраживања „у целини сугеришу да родитеље треба посматрати као значајан ресурс ефикасности наставе на даљину, те импликују потребу за оснаживањем родитеља у овом домену“ (Слијепчевић и сар., 2022: 67).

те да примећују да учење на даљину захтева посебне вештине за осмишљавање и имплементацију, да је неопходно више времена за припрему, затим да су потребни посебни дигитални и ИТ ресурси (поседовање ИТ подршке и одговарајућих електронских садржаја). Посебно се истиче да овом виду наставе недостаје директан контакт са ученицима (Цвијетић и сар., 2022; Carrillo & Flores, 2020; König et al., 2020). Пошто је у телевизијској настави учитељ имао стожерну улогу, не само у извођењу емитованог часа већ и најчешће у његовом идејном и садржинском осмишљавању, значај добијају истраживања која потврђују да настава на даљину представља професионални стрес и изазов, да већина наставника сматра да им је редовна настава знатно блискија, те да је тим видом наставе повећан обим посла, односно смањено ангажовање ученика и јасноћа очекивања од наставника (Ђорђевић и сар., 2021; Микић, Ђорђевић, 2021; Поповић-Ћитић и сар. 2021).

Предности које се препознају у онлајн настави у случају ТВ наставе, имајући у виду да је она само један од облика наставе на даљину, у великој мери се губе или бивају доведене у питање. Тако публикација *Онлајн и хибридно учење – дујорочна спремања и крајкорочне смернице*, Завода за вредновање образовања и васпитања, која је усклађена са Акционим планом за развој дигиталног образовања Европске комисије који треба спровести од 2021. до 2027, истиче предности онлајн наставе као што су: 1) учење у сопственом темпу; 2) обезбеђивање услова за дубље разумевање наставних садржаја; 3) укључивање свих ученика у активности учења (сваки ученик има „глас“); 4) одсуство дискриминације по било ком основу. Тачке које су издвојене у светлу ТВ наставе тешко да могу бити испуњене у задовољавајућој мери стога што је у самој природи комуникације између наставника и ученика посредством телевизије уписана немогућност пуног остварења ових циљева.

Узорак и методологија истраживања

Телевизијска настава укључивала је часове различитих области предмета Српски језик у млађим разредима основне школе, који се налазе у бази *Моја школа* на порталу РТС Планета⁴. Предмет овог истраживања су часови књижевности у тој бази. У циљу сагледавања оваквог вида наставе, њених могућности и ограничења, врши се тематска и садржинска анализа архивског материјала, при чему се тежи да се одговори на питања: 1) како се обликују садржаји, односно, како се методичке радње користе у презентовању садржаја; 2) каква је природа тумачења књижевног текста: како предавачи разумеју књижевни текст и у којој мери питањима и другим коментарима

4 Бази ТВ часова из школске 2019/2020. и 2020/2021. године и даље се може приступити (<https://mojaskola.rtsplaneta.rs/list/517/osnovna-skola-201920> / <https://mojaskola.rtsplaneta.rs/list/582/osnovna-skola-202021> / <https://mojaskola.rtsplaneta.rs/show/2297902/811/os4-srpski-jezik>).

„доводе“ ученике до одређеног разумевања; 3) која књижевна знања су укључена у реализацију наставних јединица и како се преносе; 4) да ли се и на који начин остварује интеракција учитељ–ученик? Најзад, у раду се одговара и на питање колико материјали похрањени у бази *Моја школа* могу бити коришћени у настави иначе.

Истраживање Завода за унапређивање образовања и васпитања (2021) које је спроведено на више од 50.000 запослених у образовању (наставници, учитељи, стручни сарадници и директори) показује да је 38% испитаника истакло да су им приликом споровођења образовноваспитног процеса путем учења на даљину помогли образовни ТВ програми, а 52% да су то чинили и видео и наставни материјали, као и примери добре праксе. На основу овога, проучавање и анализа постојеће базе ТВ часова добија још више на значају.⁵ ТВ часови су репрезентативни и за живу наставу јер је опонашају и следе њена искуства, што ће и у нашем истраживању бити потврђено. Часове су осмишљавали и реализовали учитељи који иначе раде у настави, а којима је ова нова улога додељена у ванредним околностима, те је разумљив закључак о утицају живе наставе. У настави српског језика путем телевизије нема непосредне комуникације која је веома важна, а посебно у области наставе књижевности. На часовима на којима се обрађују књижевни текстови до изражаја долази становиште да природа социјалних интеракција обликује учење (Vigotski, 1996), те да тумачења нема без његове колективне „изградње“ до које се долази путем дијалога интерпретативне заједнице у „преговарању значења“ унутар ње. Ово је недостатак телевизијске наставе уопште, а у оквирима наставе књижевности треба налазити начине за његово превазилажење.

Узорак истраживања формиран је из целокупне базе часова која је обрађена. Узорак је формиран на основу примене следећих критеријума: 1) часови књижевности који укључују разноврсне књижевне врсте (прича, приповетка, роман, лирска песма, епска песма, поема, ауторска и народна бајка, драмски текст); 2) часови књижевности који обрађују садржаје који су новији у програму наставе и учења – дела из савремене књижевности у лектири, дела која се читају у наставцима, дела домаће лектире, одломци из дела; 3) часови књижевности на којима се обрађују дела сложеније садржинске и идејне структуре, те у наставној пракси представљају изазов за ученике и наставнике. На овај начин од укупног броја часова књижевности издвојило се 75 репрезентативних часова, од којих ће у раду као примери бити предочени неки од њих.

5 Са друге стране, ова база је одличан архивски материјал на ком се могу уочити проблеми наставе књижевности уопште. Досадашња истраживања у настави књижевности углавном су се заснивала на: 1. анализи програма и уџбеника; 2. истраживањима рецепције код ученика; 3. посматрање наставног процеса; 4. анкетирање учесника у настави; међутим, добијена база нуди могућности за даљи развој испитивања.

Резултати анализе и дискусија са примерима

Часови књижевности за млађи основношколски узраст у бази *Моја школа* показују да се опонашала природа „живе“ наставе, што је очекивано с обзиром на то да су наставници имали искуство и ресурсе из непосредне наставе, уз ограничење да нису могли бити сасвим искоришћени због одсуства дијалога. Управо је недостатак дијалога основни проблем телевизијске наставе иначе, а посебно наставе књижевности у којој се, кроз разговор и размену ставова између учитеља и ученика, као и ученика међу собом, долази до пуног разумевања текста и могућих тумачења. О значају живог разговора у настави књижевности, кроз размену мишљења о отвореним питањима и вођењу од стране учитеља, темељно сведоче Драган Стојановић данас и Богдан Поповић пре више од 100 година. У есеју „Дијалог у настави књижевности“ Стојановић истиче:

Пошто, дакле, тумачење зависи и од дела и од самог тумача, јасно је колико је велика улога дијалога између наставника и студента. У идеалном случају они, као у неком Сократовском разговору, заједнички и у излагању испуњеном међусобном критиком изводе тумачење. Студент треба да буде *саучесник* интерпретације која му се предлаже, односно пред њим изводи. Да би у правом смислу постао *саучесник* интерпретације, он мора учествовати у конституисању смисла дела и његовом вредновању у интерпретацији. [...] Улога наставника је, пре свега, у томе да буде водич кроз отвореност која ту постоји, подсећајући на њене границе, и да помаже ученику да се креће кроз тај простор (Stojanović, 1984: 166, 167).

Богдан Поповић говори о наставнику као водичу који указује на важна места, ученици објашњавају како их разумеју, долазе до различитих тумачења и пуног доживљаја. Настава књижевности је стална интеракција. „Има један пут да се пређе: наставник треба да води, али ученик треба на својим ногама да пређе цео пут. [...] Јер код књижевних дела, као и код уметничких, главно је запазити оно што је достојно пажње. То почетник, и уопште онај који се учи, не уме“ (Поповић, 1959: 35, 39). Може се закључити да, управо због одсуства дијалога у ТВ настави, треба више искористити дати медиј, а мање опонашати структуру и форме часова из класичне учионице, а то је у пуном смислу и немогуће.

Анализирани часови трају у распону од 19 до 32 минута, што одговара телевизијском формату, међутим, остаје отворено питање колико су ученици у конкретном случају у могућности да обаве све захтеве који се пред њих постављају, те се додатно потврђује важност искоришћавања предности медија и превазилажења његове једносмерности. Тако исти садржај из редовне наставе бива обрађен за редуковано „телевизијско“ време.

Питање је да ли ученици могу да испрате налоге који им се дају, упркос симултаним паузама које им омогућавају да одговоре на налог код своје куће. На пример, на часовима који чине узорак овог истраживања тражи се доста преписивања, које некада није ни функционално, а час траје свега пола сата.

Анализирани часови у највећем броју случајева следе класичну методичку структуру часа за обраду књижевног текста (Милатовић, 2019) уз коришћење могућности моделовања (редослед етапа у току часа) тако да садрже увод, неку врсту мотивације – портрет писца – читање текста од стране учитеља или употребу одговарајућег тонског записа – тумачење непознатих речи – анализу и синтетички закључак анализе – обраду језичкостилских и жанровских особености дела – налоге за самостални и/или стваралачки рад ученика – упутства за израду домаћег задатка.

Анализа текста је често сведена на неколицину питања која се појављују на екрану заједно са очекиваним или тачним одговорима, што целокупно тумачење своди на готово једно решење, а што показује да циљ тумачења у том формату није вишеслојно разумевање текста, већ оно примарно, истакнуто у редукованом облику. Тиме се не постиже „отворено“ тумачење дела, којем би у настави књижевности требало да се тежи.⁶

Пример 1. „Космонаутска песма“, Мирослав Антић (173. час)

Обрада Антићеве песме о разумевању између оца и сина обилује разноврсним и тематски повезаним активностима,⁷ праћеним иконичним и анимираном презентацијом кроз коју учитељица води ученике. Ове активности непропорционално одузимају време за анализу текста који треба са ученицима разјаснити. Наиме, одговори на постављена питања, формулисани у најкраћем, који се појављују на екрану, управо сужавају идеју песме на основну тему и тиме занемарују средства којима се постиже идилична слика односа оца и сина. Тежиште анализе треба да буде засновано на следећа два питања постављена на овом часу, а која је могуће расветлити тек у више корака: *Збој чеја дечак оца и себе назива космонаутима? Зашио се њесма зове „Космонаутиска њесма“?*

6 Методичка препорука која се односи на приказивање очекиваних (тачних) одговора исписаних на екрану била би да се они избегну и понуде само у извесном усменом проширеном коментару учитеља који даје могућност за различито формулисане одговоре или вишеслојно тумачење синтетичке закључке.

7 Активности у мотивацији воде ка издвајању мотива „однос отац–син“. Појављују се слике песника и познатих дела, везаних за ученичко читалачко искуство, који за основу имају мотив оца. Ученицима се предочавају занимљивости, те ће тако сазнати како се каже тата на још неким језицима. Друге методичке радње су мотивација, повезивање са претходним знањима, биографија писца путем мапе ума, рецитовање песме, тихо читање, тумачење непознатих речи (тумачене ван контекста).

Пример 2. „Молитва за маму“, Мошо Одаловић (112. час)

Анализа лирске песме „Молитва за маму“ Моша Одаловића најпре је сведена на шест питања и шест понуђених одговора који су приказани на екрану и који не омогућавају подстицајно учествовање имплицитног ученика испред екрана. Међутим, када се заврши формални део „једно питање – сажет одговор“ (на екрану), учитељ слободније приступа разговору уз већи број подстицајних питања, која затим коментарише самостално уз навођење појединости из песме, чиме се остварује далеко отворенији приступ у тумачењу.

Једносмерност у тумачењу, на коју учитеље делимично приморавала медиј посредством кога се обраћају, а који укида дијалог, огледа се у већини часова. Ипак, вишесмерно и вишеслојно тумачење унутар конкретног текста један предавач може постићи подстичући различита тумачења која се допуњују или опонирају једни другима. Упадљиво је одсуство децјег гласа који би се могао чути у формама прилога, интервјуа, па и живог присуства ученика у импровизованој учионици/соби, што би значајно допринело мотивацији, свеопштем дијалогу, па и бољем разумевању дела. Учестало је и свођење текста на једну (ређе неколико) порука или идеја, које често не одговарају значењу дела, или то чине само у одређеној мери, чиме занемарују сложеност текста или његову целину.

Пример 3. „Орање Марка Краљевића“, народна епска песма (141. час)

Епска песма „Орање Марка Краљевића“, која симболички и етички сведочи о пркосу и борби против турског завојевача, на овом часу се своди на непрецизну поруку коју је тешко повезати са текстом – *Једном райник, увек райник. Узевши у обзир историјски и епски контекст народне поезије, истакнута порука је нетачна.*

Пример 4. *Од чишања се расће* Јасминке Петровић (56. час)

Када се обрађују прва два поглавља романа *Од чишања се расће* на часу ће бити изведене поруке: *Зло је ко не зна, а научићи се не да,* односно: *Блао ономе ко зна да не зна, а хоће да зна.* Извођење појединачних порука из поглавља методички није оправдано стога што не уважава целину дела, које тек у саображености свих својих аспеката нуди вишеструке идејне вредности. На нивоу поглавља о којима је реч, јунакиња Тамара има отпор према учењу читања из ученицима разумљивих разлога, те се са њом могу поистоветити.

Разумевање њене невоље и учениково осмишљавање начина да је превазиђе јесте васпитни допринос ове лектире, те би именовање њеног отпора према учењу као „зла“ било контрапродуктивно поједностављивање значења.

Синтетички закључак анализе се односи на неизоставно и пренаглашено одређивање теме, издвајање ликова и њихових особина, места и времена радње и незаобилазно истицање порука обрађиваног књижевног текста. Иако ове методичке радње логично треба да проистичу из саме анализе, уочава се да на одређеном броју телевизијских часова долазе пре ње и представљају циљ сам по себи као својеврсни гарант достизања исхода часа. Оваква методичка одступања уочавају се и када треба дефинисати одређени књижевнотеоријски појам. На сличан начин, књижевнотеоријски појам или стилска особеност у тексту се не означавају кроз упућивање ученика на његово појављивање у конкретном књижевном предлошку, из кога тек треба да буде истакнуто одређено релативно важеће правило (уопштавање).

Пример 5. *Леси се враћа кући*, Ерик Најт (65, 66. и 67. час)

На часу обраде се дефинише тема романа, место и време радње, приповедање у трећем лицу, појам романа, што свеукупно не проистиче из директне анализе дела, односно, ученици нису упућивани да тражене појединости о радњи романа, начину приповедања или дефинисању жанра уоче кроз конкретне примере из текста. На пример, методичка препорука у конкретном случају би се односила на потребу да се најпре разговара/саопштава о томе које се доминантне одлике романа могу уочити у Најтовом делу (*На основу чега знамо да је ово дело роман?*); да је реч о приповедању у трећем лицу може се закључити на основу епизода у којима приповедач „као објективни посматрач говори о догађајима у којима није учесник“.

На већем броју посматраних часова обраде одломка из романа, песме или приче из збирке, као и текста за који је важан друштвено-историјски оквир у ком је настао, изостаје потребна контекстуализација дела, што има везе са ранијим запажањем да у оваквом виду наставе долази до занемаривања целине и шире слике увезаних садржаја, али, са друге стране, ово је проблем који се јавља и у непосредној настави. Тешко је очекивати да ће телевизијска настава превазићи грешке које сами учитељи чине у настави књижевности уопште. Епска песма „Милош у Латинима“ за четврти разред (обрађена на 121. и 122. часу), смешта се у одговарајући контекст народне

епске традиције, међутим само реторско позивање да се епска поезија сачува, „да се не заборави“, није поткрепљено тумачењем зашто је помнута песма естетски и етички вредна, те да се тако укаже на разлоге њеног увек актуелног постојања и очувања. Мноштво секундарног садржаја онемогућава да се оствари основни циљ часа – а то је разумевање, доживљавање и тумачење песме.⁸

Пример 6. *Доживљаји Мачка Тоше* Бранко Ћопић (100, 101. и 102. час)

Дело домаће лектире *Доживљаји Мачка Тоше* Бранка Ћопића представљено је обрадом на три часа (100, 101, 102) током којих се тумачи само један исти одломак. Иако се напомиње да је реч о одломку, изостаје бар делимичан увид у цело дело и тиме неопходна контекстуализација изабраног одломка.

Поред важности контекстуализације, још је битнији проблем и у непосредној и у ТВ настави схватање да часови домаће лектире не подразумевају читање и тумачење читавог дела (романа, збирке приповедака, бајки, песама...), већ се на неколико часова ради одломак (на пример, приликом обраде романа *Леси се враћа кући* и *Доживљаји Мачка Тоше*). О важности читања дужих дела која траже време, истрајност и посвећеност, те код ученика учвршћују ове особине неопходне за учења у свим другим предметима не морамо посебно говорити, али о начинима обраде оваквих дела само једна напомена. Дужи прозни облици или збирке поезије и прозе идеални су за групни облик рада, јер се на једном часу могу, на пример, обрадити три одломка или три песме, са којима су сви ученици претходно добро упознати јер су читали дело у целини и водили су их ваљано осмишљени истраживачки задаци од стране учитеља. Такође, овакви часови могу бити и мотивација за читање целог дела, уколико се чита и обради један или више краћих, лепо повезаних одломака, па се након тога ученици упућују да прочитају цео роман, на пример, да би се час обраде текста у целини организовао касније. Изузеци у телевизијској настави се проналазе приликом обраде романа *О дуги-меши и срећи* (116, 117. и 118. час), када је пажња усмерена на дело у целини или при обради песама „Успон једног лава“ и „Рецепт за деду“ (152. час) из збирке Драгомира Ђорђевића, којима се ученици подстичу на даље читање.

8 Присуство низа репродуктивних питања о тексту: *Ко је њослао Милоша Обилића у Лайтине? Како су Лайтини дочекали Милоша Обилића? Чиме су хтели да задиве Милоша Обилића? Како Милош одговара на њихово хвалисање? У шта се Милош ојкладио са Лайинима? Како се завршило Милошево пребацивање буздована преко Цркве Димитрије? Која је Милош замолио за помоћ? Како се Милош избавио из ройсџива код Лайина? задовољиће делимично реализовање садржинске анализе, али таква питања, као и одговори дати на њих од стране самог учитеља, не значе да је остварено адекватно тумачење.*

Формализам у настави се намеће као образац осмишљавања часова књижевности у случајевима када се зарад остварења одређених методичких радњи не постиже примарни циљ у домену естетских вредности књижевно-уметничког текста, што је такође проблем наставе књижевности уопште. Код телевизијских часова често је првенствено важно да се нагласе и запишу тема дела, место и време радње, главни и споредни ликови са набројаним особинама (на пример 100. час), што је опет уобичајено у настави књижевности иначе, посебно данас када се промовише став да *оно што није у свесци ученика није се ни десило на часу*. Као учестала методичка радња на ТВ часовима, али опет и уобичајена пракса у непосредној настави, издваја се подела текста на *лојичке целине* из чега се може закључити да постоји схватање да ученици лакше савладавају одређени текст путем аналитичке поделе, што може водити до занемаривања синтетичког приступа, а тиме и чињенице да књижевно дело производи пуно значење тек у целини својих односних делова (Николић, 1999: 215). Подела текста на целине које се прво одвојено анализирају, а потом увезују није погрешно (некада је због дужине текста и узраста ученика чак и неопходно), али уколико је учестало, или готово увек исти пут анализе дужих текстова, уз неизоставно записивање *налова целина*, опет води у формализам.

Овакви стереотипи посебно су проблематични у настави књижевности на којој треба што више читати, освешћивати изазване емоције, размењивати ставове, изграђивати критичко мишљење и аргументовани дијалог. Због тога превише писања, као и увек исти начини рада, било какав шаблон, недостатак креативности и предавачке страсти са којом се о књижевности мора говорити, доводе до све мање заинтересованости ученика за читање и за наставу књижевности уопште, што је данас велики и глобални проблем. Одабрани примери у овом раду су парадигматски. Издвојени су као илустративни, јер расветљавају проблеме који се јављају и код других сличних наставних јединица. Они јесу ограничени у броју, али је њихова вредност у репрезентативности.

Закључак

Телевизијски часови емитовани преко Јавног медијског сервиса (РТС), као и они који се налазе на РТС платформи, представљају стално доступну базу и могу се користити у новим неповољним околностима, или као допуна у свакодневној, било непосредној било онлајн настави, под условом њиховог критичког и селективног коришћења. Уједно, база представља користан материјал за анализу и упоредна истраживања.

Увидом у часове Српског језика у области књижевности долазе до изражаја основни недостаци овакве наставе, који су препознати у ранијим анкетирањима учитеља и наставника – недостатак дијалога са ученицима.

Дијалог је од изузетне важности у настави уопште, али настава књижевности без дијалога не постоји, јер тек у „изградњи“ мишљења, долази до продубљивања значења. Немогућност вођеног разговора о тексту ка вишесмисленим значењима додатно наглашава основне проблеме у настави књижевности: 1) анализирани часови у највећем броју случајева следе класичну методичку структуру часа за обраду књижевног текста, те сведочи о методичкој „школи“ кроз коју су учитељи образовањем прошли; 2) анализа текста је често сведена на неколицину питања која се појављују на екрану заједно са очекиваним или тачним одговорима, што целокупно тумачење своди на готово једно недovolно аргументовано решење; 3) текстови се свode на једну (ређе неколико) идеја, које често не одговарају значењу дела, или то чине само у одређеној мери, чиме се занемарује сложеност или целина теста; 4) изостаје потребна контекстуализација текста, што има везе са запажањем да у оваквом виду наставе може бити занемарена целина дела и шира слика повезаних садржаја; 5) формализам у настави се намеће као образац осмишљавања часова књижевности у случајевима када се зарад остварења формалних методичких радњи не постиже примарни циљ у домену естетских вредности књижевноуметничког текста.

Литература:

- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 466–487. <http://www.doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Џвијетић, М., Марић, М. и Бељански, М. (2022). Предности и недостаци наставе на даљину из угла наставника и родитеља. *Иновације у настави*. 1–15. DOI: 10.5937/inovacije2202001C
- Clark, R. E. (1994). Media Will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 42, No. 2, 21–29.
- Ђорђевић, Д., Шимонји Ћернак, Р. и Белјански, М. (2021). Изазови за нову улогу и нове компетенције наставника: искуства у настави на даљину. *DHS – Друштвене и humanističke studije*, 6 (3), 481–504.
- Извођење образовно васпитног процеса учењем на даљину – приказ и анализа резултата испитивања* (2021). Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. 2022. Посећен 15. августа 2022. <https://zuov.gov.rs/prikaz-i-analiza-rezultata-istrazivanja-izvodjenje-obrazovno-vaspitanog-procesa-ucenjem-na-daljinu-misljenje-50-000-prosvetnih-radnika/>

- Jovanović, A. (1984). *Kako predavati književnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- König, J., Jäger-Biela, D. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 608–622. <http://www.doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Милатовић, В. (2019). *Методика настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. (Пр. Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић и Вишња Мићић). Београд: Учитељски факултет.
- Микић, В. и Ђорђевић, П. Ставови учитеља и наставника српског језика и књижевности о настави српског језика на даљину за време ванредног стања услед пандемије вируса ковид 19. *Узданица*. XVIII (2). 145–168. doi: 10.46793/Uzdаница18.II.145M
- Моја школа РТС Планета*. Посећен 22. августа 2022: <https://mojaskola.rtsplaneta.rs/list/517/osnovna-skola-201920> <https://mojaskola.rtsplaneta.rs/list/582/osnovna-skola-202021>
- <https://mojaskola.rtsplaneta.rs/show/2297902/811/os4-srpski-jezik>
- Николић, М. (1999). *Методика настави српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.
- Онлајн и хибридно учење, дујорочна спремања и крајкорочне смернице* (2021). Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд. <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%99EnlajnHibridnaPripremaNastava.pdf>
- Павловић, М. и Сарвановић, А. (2022). Пандемијски изазови за наставу ликовне културе у млађим разредима основне школе у Републици Србији. *Иновације у настави*. 89–101. DOI: 10.5937/inovacije2202089P
- Пешикан, А. (2016). Најчешће заблуде о информационо-комуникационим технологијама у образовању. *Настава и васпитање*. 31–46. doi: 10.5937/nasvas1601031P
- Поповић, Б. (1959). *Опеди*. Београд: Просвета.
- Роповић-Ћитић, В., Буковић Бранковић, Л., Ковачевић-Лепојевић, М., Параушић, А. и Стојановић, М. (2021). *Potrebe osnovnih škola u Srbiji tokom pandemije covid-19 u kontekstu prevencije rizičnih ponašanja učenika: perspektiva nastavnika*. Beograd: CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.

- Правилник о посебном програму образовања и васпитања* (2020). Службени гласник РС, бр. 110.
- Слијепчевић, С., Зуковић, С., Стојановић, Д. (2022). Родитељска укљученост у образовање деце током пандемије корона. *Иновације у настави*. 1–15. DOI: 10.5937/inovacije2202056S
- Stojanović, D. (1984). Dijalog u nastavi književnosti. U: Jovanović, A. *Kako predavati književnost*. (160–169). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Valerija B. Janićijević

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Bojan M. Marković

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

Bojana R. Marinković

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

FROM IN-PERSON TO ONLINE CLASSES: EARLY SCHOOL GRADES LITERATURE COURSES IN TV SCHOOL

Abstract

Due to the outbreak of Covid19, online classes were the only form of classes held in the Republic of Serbia for a period of time, which later led to combining physical attendance of classes with online courses. Online courses took place on television, as well as on several social network platforms. The main subject of this research were literature courses in the early school grades, which can be found in the My School section of the RTS Planet website. With the goal of examining this form of teaching, as well as its possibilities and features, a detailed analysis of archive materials is conducted in several ways: 1) The ways of presenting the literature courses content and the methods used in content presentation; 2) What kind of analysis of literary texts is used and which methods are used to obtain it; 3) Which other literary content is used within the teaching units, as well as the way in which that content is covered; 4) The ways of enabling the overall student interaction. The research also answers the question of possible further use of My School materials in teaching. It has been concluded that some of the problems of literary courses (such as presenting a text in the form of a single idea or notion; emphasizing the purpose of literature in the students' behavior development; a one-way analysis form) can also appear in the TV courses, with some of them being even more evident.

Key words: *Serbian language and literature classes on television during the pandemic, literature teaching methodology in younger grades, interpretation and understanding of literary text, dialogue in literature teaching.*

Љиљана С. Плазинић¹

Универзитет у Београду, Училишљски факултет,
Београд, Србија

МОТИВАЦИЈА, АНКСИОЗНОСТ И САМОЕФИКАСНОСТ УЧЕНИКА У ТВ НАСТАВИ²

Апстракт: У првом таласу (март–јун 2020) затварања школа изазваног пандемијом COVID-19, већина земаља користила је ТВ наставу (UNICEF, 2020) ради повећања доступности образовања ученицима који немају приступ дигиталним уређајима и алатима. О ученичком доживљају учења у ТВ настави постоје тек малобројне студије, старијег датума, са контрадикторним налазима. Циљ овог истраживања, спроведеног у оквиру шире студије, јесте да утврди дескриптивне показатеље мотивације за учење, предметне самоефикасности и анксиозности ученика у учењу предмета природних и друштвених наука током часова ТВ наставе. Узорак чини 1908 ученика, од 1. до 8. разреда основне школе који су попунили упитнике већ коришћене на српским узорцима ученика: адаптирани упитник академске мотивације (Šarčević, 2015); и предметне самоефикасности и анксиозности (OECD, 2013). На основу вредности аритметичких средина и теоријских вредности скале (распона 1–5) можемо закључити да су ученици у просеку веома самоефикасни ($M = 4,03$; $SD = 0,79$) и интринзички мотивисани ($M = 3,89$; $SD = 0,95$), умерено инструментално мотивисани ($M = 2,80$; $SD = 0,77$), као и слабо анксиозни ($M = 1,87$; $SD = 0,81$) и амотивисани ($M = 1,75$; $SD = 0,80$). Добијени резултати пружају основу за поређење са подацима добијеним на истим инструментима током регуларне наставе ради утврђивања ефеката кризе на испитиване доживљаје.

Кључне речи: COVID-19, настава на даљину, зашварање школа, ученички доживљај.

1 ljiljana.plazinic@gmail.com

2 Истраживање приказано у раду део је шире студије у оквиру докторске дисертације ауторке под називом *Наставне стратегије као чиниоци академске мотивације, самоефикасности и анксиозности ученика у ТВ настави*, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Увод

Две године пандемије коронавируса потресле су читав свет и донеле бројне изазове у свим областима друштвеног живота, укључујући и образовање. Од средине марта 2020. године, 1,6 милијарди ученика, студената и њихових наставника широм света било је принуђено да окружење учионице замене учењем на даљину. Могућност заразе новим и слабо истраженим вирусом суочио је читаво друштво са страхом и неизвесношћу. У Републици Србији уведено је ванредно стање које је ограничило друштвене и економске активности. Уобичајени облици пружања емоционалне подршке у ситуацији кризе махом су обесхрабривани због потребе за физичким дистанцирањем. Свеукупна ситуација довела је до пораста доживљаја стреса, негативних емоција и когнитивних процена и повећане инциденце анксиозности и депресивности у популацији (Džamonja-Ignjatović i sar., 2020). У таквом контексту ученици и наставници суочили су се са потребом да своје активности учења и наставе „преселе” из учионице у своје домове.

С обзиром на чињеницу да приступ дигиталним технологијама, алатима и вештинама знатно варира међу ученицима и наставницима, да би проширили обухват образовањем у овако измењеним околностима, већина земаља (68% од 127 за које постоје подаци) у првом таласу затварања школа користила је неку комбинацију дигиталне и недигиталне наставе на даљину (UNICEF, 2020). Најчесталији недигитални вид наставе на даљину била је ТВ настава, коју је користило 75% испитаних земаља (ibid). На овај начин свим ученицима пружен је једнак квалитет наставе, без обзира на њихове социоекономске прилике (дигиталне уређаје, алате, програме или приступ интернету), као и ниво дигиталних компетенција ученика, њихових родитеља и наставника.

ТВ настава (televised instruction, telecourses) се дефинише као настава путем видеа, у којој је учење одређеног предмета усклађено са утврђеним курикулумом и академским стандардима (Luskin, 1983). Њено емитовање у Републици Србији почело је од дана доношења *Одлуке о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовној ради установа предшколској васпитања и образовања* (Службени гласник РС, број 30) на националним телевизијским сервисима, и емитована је до краја школске године (МПНТР; интерни акт; 2020). Овим видом наставе на даљину обухваћено је 95% ученика основне школе, од којих је највећи број ученика комплементарно био укључен и у неки вид интеракције са наставницима/учитељем уз помоћ дигиталних алата и платформи (85% ученика, према МПНТР, 2020). За интеракцију највише су коришћени апликација за ћаскање „Вибер“, мејл и телефонски разговори (Ђорђевић и сар, 2021). Емитовање ТВ часова је настављено и у наредној школској години у којој се према

Сѣручном уѣуѣсѣѣу за орѣанизацију и реализацију образовно-васѣѣѣѣној раѣа у основној школи у школској 2020/21. (МПНТР, интерни акт, 2020) настава се одвијала према два модела. Први је подразумевао непосредан рад са половином ученика из одељења у просторијама школе, а друга половина ученика од куће (модел 2), „прате часове путем Јавног медијског сервиса” (*ibid*, стр. 12).

Поред извесних погодности које ТВ настава пружа (дотупност, обухват ученика, једноставност и цена организације) она има и извесне недостатке. Највећи недостатак огледа се у њеној једносмерности (иде од наставника ка ученицима, чији „глас“ се не може чути) и аперсоналности (између наставника и ученика не постоје уобичајени социјални односи који постоје у учионици). Стога је важно проверити њене ефекте на ученике. Метаанализе показују да ТВ настава има једнаке или веће ефекте на постигнућа ученика од наставе у учионици (Machtmes & Asher, 2000; Ritchie & Newby, 1989). Међутим, о ученичком доживљају учења у ТВ настави постоје тек малобројне студије, старијег датума, са контрадикторним налазима. Нека истраживања показују да су ставови према њој негативнији од ставова према редовној настави (Bernard, *et al.*, 2004; Chute, Balthazar, & Poston, 1988; Moskowitz, 1964), а нека да су ови ставови позитивнији (Snowball & Collins, 1980). Ове контрадикторне и релативно застареле налазе тешко је директно екстраполирати на доживљај ТВ наставе у условима здравствене кризе. Савремене студије у нашој земљи чешће су адресирале доживљај наставника, него ученика. Ђорђић и сарадници (2021) су утврдили да се нешто више од половине (55,3%) наставника слаже да је ТВ настава била квалитетна, а ЗУОВ је у анкети са 15000 запослених у школама, утврдио да 48,9% испитаника сматра да је ТВ настава највише помогла наставницима приликом спровођења учења и наставе на даљину³. Међутим, поставља се питање како ученици опажају ТВ наставу и још важније, какав је њихов доживљај сопствене могућности да се изборе са захтевима овог типа наставе, колико и како су мотивисани да уче, а у којој мери су присутни страх, трема и беспомоћност. Стога је циљ овог, дескриптивног, истраживања био да утврдимо какав је ученички доживљај предметне мотивације, самоефикасности и анксиозности у ТВ настави. Наиме, ради се о важним некогнитивним образовним исходима, који представљају уједно и најснажније факторе сазнајних постигнућа (за преглед метаанализа о факторима постигнућа видети: Hattie, 2009; Stankov & Lee, 2014; предиктори академских постигнућа у нашој средини – Јовановић, 2011; Павловић-Бабић, 2007; Јакшић, Марушић Јаблановић и Гутвајн, 2017, Плазинић, 2020), а у даљем тексту даћемо одређења сваког од њих. ТВ наставу као специфичан облик наставе на даљину карактерише *директно њодучавање* у коме наставник ученицима вербално и уз помоћ визуелних презентација „преноси“ знања у готовом, коначном облику, док је ученик стављен у позицију

3 <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitanog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>

слушаоца (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, & Miljković, 2003). Иако се овај вид наставе неретко повезује са учењем путем механичког запамћивања информација простим понављањем, метаанализе из домена наставне ефикасности показују да директно подучавање има позитивне доприносе ученичком постигнућу (Scheerens, 2016, стр. 205), и може водити смисленом (осмишљеном, са разумевањем) учењу, а не само механичком (Ausubel, 1963, стр.15). Секундарна анализа TIMSS студије изведене на репрезентативном узорку ученика, показује да је овај облик рада са ученицима четвртог разреда у настави математике и природних наука доминантан, док су истраживачке и експерименталне методе рада ретко заступљене (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017, стр. 164). Аутори примећују да нема значајних разлика између рада учитеља у Србији у односу на међународни просек, међутим интересантан је налаз да су ученици из Србије задовољнији овим обликом наставе од својих вршњака. Чак 85% ученика из Србије наставу доживљава као *веома* ангажујућу док гледајући међународни просек наставу једнако позитивно доживљава 69% њихових вршњака. Тек 2% ученика из Србије наставу сматра недовољно ангажујућом, док исти став дели три пута више ученика узимајући у обзир просек свих земаља које су учествовале на TIMSS студији; (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017, стр. 170). Сличне индиције постоје и када су у питању старији разреди. Подаци ПИСА истраживања показују да је око 77% ученика из Србије изјавило да њихов наставник поставља јасне циљеве за њихово учење, што је на нивоу просека у ОЕЦД земљама, а 60% ученика да наставник на почетку сваког часа понови оно што су учили на претходним часовима док просек у ОЕЦД земљама износи 44% процента (Videnović & Čarpić, 2020; стр. 144). Исказано високо задовољство ученика из Србије доминантно предавачком наставом послужило је нам за дефинисање опште хипотезе истраживања.

Значај и значење академске самоефикасности

Самоефикасност представља веру у сопствене способности превазилажења препрека на путу ка неком циљу улагањем труда (Bandura, 1977). У питању је доменоспецифична диспозиција која представља релативно снажан предиктор успешности у датом предмету (објашњава око 10% варијансе постигнућа), како у млађим, тако и у старијимзрастима и то у области математике (Јакшић и сар, 2017, Pavlović-Babić, 2007), природних наука (Џиновић и Вујачић, 2017), читалачке писмености (Јовановић, 2014). Самоефикасност не утиче само на образовне исходе већ и на процесе учења и ангажовања у образовним активностима. Линенбринк и Пинтрич (Linnenbrink & Pintrich, 2003) су указали да са порастом самоефикасности расте и ангажовање ученика у учењу. Супротно, ниска самоефикасност повезана је са негативним социо-емоционалним стањем ученика (депресијом и анксиозношћу, Hattie, 2009).

Пеликан и сарадници утврђују да иако су се сви ученици суочавали са сличним проблемима током наглог преласка на учење услед пандемије COVID-19, они који су имали већу самоекфикасност доживљавали су ову ситуацију мање стресном, имали су боље стратегије управљања временом и ресурсима за учење и имали су мање потребе за подршком (Pelikan, et al., 2021).

Значај и значење академске мотивације

Академска мотивација (мотивација за учење) представља „сложени склоп чинилаца који покрећу, обезбеђују енергију, усмеравају, одређују ниво и трајање активности усмерене ка овладавању знањем и вештинама који су циљ учења“ (Trebješanin, 2009). Иако често о ученицима размишљамо као о мање или више мотивисаним (мотивацију посматрамо као једнодимензионални конструкт), актуелна теорија самодетерминације (Ryan & Deci, 2008) показује да мотивација може имати различите квалитете. Под термином *самодејтерминације* подразумева се доживљај особе да се понаша својевољно, односно да су њена понашања покренута изнутра, а људска понашања се могу наћи на различитим тачкама континуума самоодређења. На левом крају континуума налази се *амотивација*. То је стање у коме нема ни унутрашњих ни спољашњих подстицаја који особу покрећу понашање (нпр. ученик не види никакав разлог да учи предмет). Следећа група понашања припадају неком од четири типа спољашње мотивације која се разликују с обзиром на степен самоодређења. *Екстерна регулација* представља облик спољашње мотивације који је у потпуности одређен спољашњим наградама и казнама, чије присуство или одсуство регулише понашање ученика („Учим да бих добио телефон од родитеља“. „Учим да избегнем да ми мама одузме телефон“). Код *интројективне регулације* средински притисци не играју улогу директно, већ бивају поунутрени, те особа саму себе кажњава непријатним емоцијама уколико не испуни захтеве које је средина постављала или награђује себе поносом због успеха у ономе што је средина показала да цени. *Идентификујућа регулација* има још већи степен самоодређености будући да особа понашање које је раније било наметнуто споља или изнутра сада почиње да доживљава важним, корисним или вредним. Она се идентификује са вредностима које су раније биле наметнуте (нпр. добре оцене, компетентност и успешно овладавање неком предметном облашћу), па и сама понашања која доводе до достизања те вредности постају за њу важна, те је мотивишу на активност („Учим јер ће ми то бити корисно да упишем бољу средњу школу“). На крају, *интринзичка мотивација* представља склоност бављењу активностима јер се оне доживљавају сагласним са сопственим интересовањима, а особа има доживљај личног, слободног избора („Учим психологију зато што уживам у томе“).

Када су у питању везе мотивације за учење са постигнућима ученика различитих узраста, у домаћем образовном контексту *интринзичка*

мотивација, је снажан предиктор школског постигнућа на млађимзрастима (објашњава 13% варијансе математичког постигнућа ученика четвртог разреда, Јакшић и сар, 2017) као и постигнућа из домена разумевања прочитаног на старијимзрастима (Јовановић, 2014; Плазинић, 2020).

Значај и значење академске анксиозности

Метаанализе показују негативну повезаност школског постигнућа са академском анксиозношћу ученика (корелације се у просеку крећу око -0.27), без обзира на њихов пол, узраст, етничку припадност, и коришћене инструменте за мерење анксиозности (Ма, 1999). Када су у питању ученици из Србије, секундарна анализа података прикупљених у оквиру PISA истраживања показује да је она најбољи предиктор постигнућа из математике (Pavlović-Babić, 2007) и један од најбољих предиктора постигнућа на тесту читалачке писмености (Плазинић, 2020). Поменути концепт *академске анксиозности* коришћен у нашем истраживању не полази од претпоставке да је у питању стабилна карактеристика ученика, већ ситуациона емоционална реакција која се јавља у ситуацијама учења датог предмета (нпр. трема, забринутост, фрустрација, осећање беспомоћности...). Њен негативан утицај се остварује када високо анксиозни ученици деле своју пажњу на школске активности и сопствене руминације, што последично доводи до слабијег успеха у овим активностима (Wigfield & Eccles, 1989).

Методологија истраживања

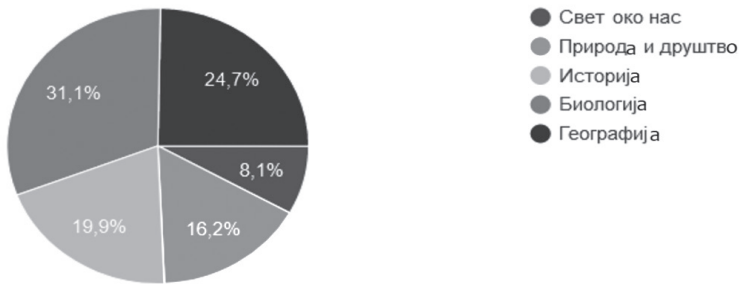
Циљ и задаци истраживања

С обзиром на контрадикторност и релативну застарелост постојећих налаза о ефектима ТВ наставе на доживљај ученика, као и непостојање налаза о овом феномену у нашој средини, истраживање је дескриптивног карактера са циљем утврђивања валенце доживљаја ученика у ТВ настави. Задаци су да утврдимо какав је ученички доживљај предметне мотивације, самоефикасности и анксиозности у ТВ настави укључујући минималне, максималне и просечне вредности на скалама, као и мере диспрезије, закривљености и издужености дистрибуције. У питању су најснажнији предиктори *сазнајних* постигнућа, али истовремено и образовни исходи важни за добробит и ангажовање ученика. Да би се одговорило на истраживачки проблем, циљ и задатке истраживања, постављен је истраживачки дизајн неексперименталне корелативне студије, која је експлоративна по својим циљевима, и заснована на трансверзалном приступу. Узевши у обзир високо задовољство репрезентативних узорака старијих (Videnović & Čarpić, 2020) и млађих (Đerić, Stančić i Đević, 2017) основаца из Србије наставом коју истовремено оцењују

доминантно предавачком, постављена је општа истраживачка хипотеза да ће ученици ТВ наставу доживети умерено позитивно, односно да ће своју амотивацију и анксиозност оценити ближе нижим вредностима петостепене скале, а мотивацију и самоефикасност ближе вишим.

Узорак испитивања

Истраживачке податке прикупили смо у првом таласу затварања школа (мај 2020), у последње три недеље емитовања ТВ наставе, када су сви актери стекли искуство са овим обликом учења и наставе на даљину. Узорак предмета чине свет око нас и природа и друштво на млађем основношколском узрасту и историја, биологија и географија на старијем. Узорак ученика чини 1908 ученика, који су анонимно попунили електронске упитнике прослеђене школама. Ученик би на почетку упитника навео разред, предмет и наставну јединицу коју је посматрао, а затим изражавао не/сагласност са ставкама које мере различите аспекте доживљаја током праћења ТВ наставе. Заступљеност ученика у узорку према предмету чије су часове оцењивали дата је на Графикону 1.



Графикон 1. Структура узорка према предмету

Полна структура испитаника је релативно уједначена, са нешто већим бројем испитаница (55,9%). Када је у питању структура узорка према типу насеља, готово две трећине испитаника је из града док је нешто више од једне трећине испитаника (38%) из сеоске средине. У нашем узорку нашли су се ученици из веома различитих насеља, од великих градова: Београд, Ниш, Ваљево, Чачак, преко низа мањих градова и села Шумадијског, Колубарског, Средњобанатског и Косовскопоморавског округа.

Инструменти

Ученици су попуњавали електронске упитнике, где би исказивали степен свог слагања са тврдњама на петостепеној скали процене Ликертовог типа (1 – уопште се не слажем са тврдњом, 2 – углавном се не слажем са тврдњом, 3 – нити се слажем нити се не слажем, 4 – углавном се слажем са тврдњом, 5 – у потпуности се слажем са тврдњом).

Предметна самоефикасност мерена је са пет тврдњи адаптираних из PISA 2009 упитника за ученике (нпр. *На часу овој предмета разумем чак и најтеже задатке*). Кромбахова алфа ($\alpha = 0.83$) указује на добру поузданост.

Академска мотивација ученика испитана је са 12 тврдњи, где је сваки од испитиваних типова мотивације репрезентован супскалом са по три ставке: интринзичка (нпр. *Уживам док учим нове ствари из овој предмета*), екстринзичка регулација (нпр. *Учим да би родитељи били задовољни мноме*), идентификујућа мотивација (нпр. *Учим овај предмет да бих имао/ла боље оцене и уписао/ла бољу школу*) и амотивација (нпр. *Искрено, немам појма зашто учимо овај предмет*) адаптираних према Šarčević, 2015). Експлораторна факторска анализа над свим ставкама дала је трофакторско решење које објашњава 72% варијансе. Ставке из две врсте екстринзичке мотивације које смо процењивали: екстринзичке регулације и идентификујуће мотивације имале су засићења на истом фактору који смо даље назвали *инструменталном мотивацијом*. Овај облик мотивације говори о тежњи ученика да учењем обезбеде награде и добар однос са родитељима, као и задовољавајући успех који ће их водити ка жељеним средњим школама, добро плаћеном послу и удобном животу. Поузданост ове супскале је прихватљива ($\alpha = 0.71$), као и супскале амотивације ($\alpha = 0.74$) док је поузданост супскале интринзичке мотивације добра ($\alpha = 0.83$).

Предметна анксиозност мерена је уз помоћ пет ставки адаптираних из PISA 2009 упитника за ученике (нпр. *Врло сам најтеж/а кад морам да урадим час из овој предмета*). Кромбахова алфа ($\alpha = 0.80$) указује на добру поузданост.

Резултати

У Табели 1 за све мерене карактеристике ученика приказали смо минималне, максималне и просечне вредности на скалама, као и мере дисперзије, закривљености и издужености дистрибуције.

Табела 1: Описне статистичке мере скала неколициних образовних исхода

	Min	Max	M	SD	Skewness	Kurtosis
Самоефикасност	1,60	5,00	4,03	0,79	-0,78	-0,05
Интринзичка мотивација	1,00	5,00	3,89	0,95	-0,77	-0,01
Инструментална мотивација	1,00	5,00	2,80	0,77	0,56	0,26
Анксиозност	1,00	4,60	1,87	0,81	0,95	0,38
Амотивација	1,00	4,33	1,75	0,80	1,08	0,61

Min – минимални резултат ученика на скали; Max – максимални резултат ученика на скали; M – аритметичка средина скале; SD – стандардна девијација; Skewness – мера асиметричности дистрибуције; Kurtosis – мера издужености дистрибуције;

На основу вредности аритметичких средина можемо закључити да су ученици у просеку самоефикасни (оцена 4 би значила да се углавном слажу са тврдњама дате скале), умерено интринзички мотивисани, слабо до умерено инструментално мотивисани, слабо амотивисани, и слабо анксиозни. На основу вредности скјуниса, закључујемо да су амотивација и анксиозност позитивно асиметрично дистрибуиране, што значи да се аритметичка средина налази у зони нижих вредности, те да су у овој зони веће фреквенце ученика. Када су у питању самоефикасност и интринзичка мотивација – ситуација је супротна: већина ученика налази се на позитивном крају скале, односно високо је самоефикасно и интринзички мотивисано. Ови резултати у складу су са општом хипотезом истраживања.

Највише просечне оцене, у апсолутном смислу, ученици дају у погледу своје самоефикасности. Овај налаз показује да они у просеку имају поверења у сопствене способности превазилажења тешкоћа у учењу датог предмета. Њихово самопоуздање чини их склоним да се сагласе са тврдњама да успешно и брзо уче, решавају чак и теже задатке и верују да ће остварити добре оцене. Како смо у уводном делу рада приказали, предметна самоефикасност је један од најјачих предиктора успешности у датом предмету, те овај налаз сматрамо охрабрујућим у условима наглог и непримпремљеног преласка на наставу на даљину. Такође, очекујемо да су захваљујући свом релативно виском самопоуздању ученици у просеку ову ситуацију без преседана доживели не толико стресном, те да су успевали да управљају својим временом и ресурсима за учење (Pelikan, et al, 2021). Додатна интерпретација ових налаза могла би се кретати у правцу ученичког прецењивања сопствених постигнућа, „захваљујући“ немогућности регуларних провера знања током наставе на даљину.

Када је у питању мотивација за учење, охрабрује налаз да су ученици највише оцене давали у погледу своје интринзичке мотивације ($M=3,89$), која од свих испитиваних квалитета мотивације има најпожељније ефекте на процесе и исходе учења, као и на емоционалну добробит ученика. Метаанализа Тејлора и сар. (Taylor et al, 2014) показала је снажну корелацију између унутрашње мотивације и школског постигнућа код ученика различите старости (основци, средњошколци и студенти). Слично, Фројланд и Ворел (Froiland and Worrell, 2016) су показали да интринзичка мотивација не предвиђа само оцене већ и ангажовање ученика у учењу, а интринзички мотивисани ученици су и задовољнији и срећнији, осећају мање досаде и негативних осећања (Howard et al., 2021). Заиста, наши резултати показују да у просеку ученици себе не доживљавају амотивисаним ($M = 1,75$) нити анксиозним ($M = 1,87$). Када је у питању инструментална мотивација, резултати показују да ученици у просеку не сматрају себе покренутим на учење из инструменталних разлога ($M = 2,8$), односно углавном не доживљавају да уче због притисака или страха од родитеља, или само због оцена које их могу водити жељеним средњим школама, добро плаћеном послу и удобном животу.

Закључак

Пандемија коронавируса наметнула је потребу за физичким дистанцирањем, и последично довела до бројних промена у свим областима друштвеног живота. У тако измењеном контексту ученици су се суочили са потребом да своје активности учења „преселе” из учионице у своје домове. У првом таласу затварања школа, који је наступио нагло и без претходне припреме, многе државе, укључујући и Републику Србију употребиле су ТВ наставу. Овај специфичан облик наставе на даљину поред доступности, карактеришу и неке мане попут чињенице да је у потпуности једномерна (иде од наставника ка ученицима, чији „глас“ се не може чути) и аперсонална (између наставника и ученика не постоје уобичајени социјални односи који постоје у учионици). Стога смо одлучили да истражимо доживљај ученика овог облика наставе, посебно у погледу њихове предметне мотивације, самопоуздања и анксиозности. Резултати су показали да ученици у просеку имају повољне перцепције свог самопоуздања и интринзичке мотивације на часовима природних и друштвених наука, док реметилачки фактори попут анксиозности и амотивације нису у просеку заступљени у доживљају ученика. Ови налази су охрабрујући и у складу са претходним налазима на репрезентативном узорку четвртака према којима је директно подучавање доминантан облик рада те да су ученици из Србије њиме задовољни (Ђерић, Станчић и Ђевић, 2017, стр 164). Даља истраживања требало би да одгонетну да ли се доживљај ТВ наставе разликује и у ком правцу од наставе у учионици. Такође, ово истраживање имало је извесне недостатке које би у наредним истраживањима требало надоместити. Наиме, због затварања школа коришћени су електронски упитници, који постављају и извесне захтеве за попуњавање (поседовање електронских уређаја, вештине њиховог коришћења) што је можда допринело закривљености узорка, тако да су на њега одговарали ученици са повољнијим карактеристикама (социоекономским статусом, едукативном подршком породице), што би у наредним истраживањима требало избећи.

Литература:

- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Chute, A. G., Balthazar, L. B., & Poston, C. O. (1988). Telecommunications: Learning from teletraining. *American Journal of Distance Education*, 2(3), 55–63.
- Džamonja-Ignjatović, T., Stanković, B., & Klikovac, T. (2020). Iskustva i kvalitet života starijih osoba tokom pandemije Kovida-19 i uvedenih restriktivnih mera u Srbiji. *Psihološka istraživanja*, 23(2), 201–231. DOI: 10.5937/PSIS-TRA23-28990.
- Džinović, V. i Vujačić, M. (2017). Samouverenja učenika o kompetentnosti u matematici i prirodnim naukama. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (Ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji – rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. Razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 115–128). Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., Stančić, M., Đević, R. (2017) Kvalitet nastave i postignuće učenika u matematici i prirodnim naukama. U: Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. i Jakšić, I. (Ur.). *TIMSS 2015 u Srbiji, rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, (str.149–181). Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđić, D. M., Cvijetić, M. M., & Damjanović, R. D. (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(2), 86–103. DOI: 10.5937/inovacije2102086D
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
- Jakšić, I., Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. (2017). Činioci postignuća učenika iz Srbije u oblasti matematike. U: Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. i Jakšić, I. (ur.). *TIMSS 2015 u Srbiji, rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, 67–94. Institut za pedagoška istraživanja.

- Jovanović, V. P. (2014). *Faktori napredovanja na testu čitalačke pismenosti: predstave o znanju i karakteristike školskog konteksta* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet]. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8098>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Luskin, B. J. (1983). Telecourses: 20 Myths, 21 Realities. *Community and Junior College Journal*, 53(8), 48.
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, 30(5), 520–540. <https://doi.org/10.2307/749772>
- Machtmes K. & Asher J. W. (2000) A meta-analysis of the effectiveness of telecourses in distance education, *American Journal of Distance Education*, 14(1), 27–46.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center
- Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N., & Jakšić, I. (2017) *TIMSS 2015 u Srbiji, rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2020). *Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi. interni akt*. Pristupljeno 5.9.2021: <http://www.mpn.gov.rs/strucno-uputstvo>
- Moskowitz, G. (1964). TV Versus Classroom Instruction in Foreign Language: A Study of Elementary School Children's Attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 33(2), 175–181.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing.
- Pavlović-Babić, D. B. (2007). *Evaluativna istraživanja obrazovnih postignuća: konceptualne i metodološke mogućnosti i ograničenja u interpretaciji rezultata: doktorska disertacija*. [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet].

- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Plazinić, Lj. (2020). Šta možemo naučiti o unapređenju čitalačke pismenosti od učenika iz Srbije? U: G. Zeljić i Z. Opačić. (Ur.). *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, (str. 188–202). Učiteljski Fakultet Beograd.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159–175. DOI: 10.1080/00461520903028990
- Ritchie H. & Newby T. J. (1989) Instruction: Classroom lecture/discussion vs. Live televised instruction: A comparison of effects on student performance, attitude, and interaction, *American Journal of Distance Education*, 3(3), 36–45. <https://doi.org/10.1080/08923648909526677>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Snowball, D., & Collins, W. A. (1980). Televised accounting instruction, attitudes and performance: A field experiment. *Accounting Review*, 55(1), 123–133. DOI: 10.2307/246179
- Stankov, L., & Lee, J. (2014). Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.858908>
- Šarčević, D. (2015). Struktura akademske motivacije u ranoj adolescenciji prema teoriji samoodređenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(2), 222–248. DOI: 10.2298/ZIPI1502222S
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Učiteljski fakultet Beograd.
- UNICEF (2020). Promising practices for equitable remote learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries; приступљено 10.6.2020. ca <https://ideas.repec.org/p/ucf/inores/inores1090.html>

- Videnović, M., Čaprić, G. (2020). *PISA 2018: Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Institut za psihologiju, Zavod za vrednovanje kvaliteta i Ministarstvo prosvete i tehnološkog razvoja.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159–183. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2020). Rezultati ankete: šta 15.000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu.

Ljiljana S. Plazinić

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

MOTIVATION, ANXIETY AND SELF-EFFICACY OF STUDENTS IN TV INSTRUCTION

Abstract

In the first wave of school closures caused by the COVID-19 pandemic (March-June 2020), most countries used TV instruction (UNICEF, 2020) to increase the accessibility of education to students who do not have access to digital devices and tools. There are only a few older studies with contradictory findings on students' experience of learning in TV instruction. The aim of this research, carried out as part of a wider study, is to determine descriptive indicators of learning motivation, subject self-efficacy and student anxiety in science and humanities subjects learning through TV instruction. The sample consisted of 1,908 students, from the 1st to the 8th grade of elementary school (primary and lower secondary education), who filled out questionnaires already used on Serbian samples of students: adapted academic motivation questionnaire (Šarčević, 2015); and subject self-efficacy and anxiety (OECD, 2013). Based on the values of the arithmetic means and the theoretical values of the scale (range 1-5), we can conclude that the students on average feel self-efficacious ($M = 4.03$; $SD = 0.79$) and intrinsically motivated ($M = 3.89$; $SD = 0.95$), moderately instrumentally motivated ($M = 2.80$; $SD = 0.77$), and have low levels of anxiety ($M = 1.87$; $SD = 0.81$) and amotivation ($M = 1.75$; $SD = 0.80$). The obtained results provide a basis for comparison with the data obtained on the same instruments during regular classes in order to determine the effects of the crisis on the examined experiences.

Key words: *COVID-19, distance education, school closure, students' experience.*

XI

СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА

SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS OF THE
EDUCATIONAL PROCESS

Коста Б. Лекић¹

Универзитет Мединг, Факултет за пословне студије,
Београд, Србија

УТИЦАЈ ЛИДЕРСКИХ ВЕШТИНА НАСТАВНИКА НА УСПЕХ УЧЕНИКА

Апстракт: Појам лидерства, упркос чињеници да представља, изразито често, тему разних научних истраживања, и даље је у великој мери недефинисан. Намера рада је вишеструка – најпре, приказује се оквирна дефиниција и основне карактеристике лидерства уопште; затим, указује се на различите стилове лидерства; коначно, пажња се посвећује лидерским вештинама наставника. Лидерске вештине наставника могу се поделити на две категорије – вештине у учионици и вештине изван учионице. Вештине у учионици чине час динамичнијим и мотивишу ученике да се потруде највише што могу, чиме се они подстичу да у потпуности развију своје потенцијале. Са друге стране, вештине изван учионице, тачније тзв. наставничко лидерство (*teacher leadership*) (учешће наставника у одлучивању о стварима које се тичу образовног процеса), дају прилику наставницима да у образовни процес унесу измене за које сматрају да ће га учинити ефикаснијим, у складу са њиховим искуством „из прве руке“. На основу свега наведеног може се закључити да су лидерске вештине значајне за наставнике, и да их треба развијати, неговати и подстицати.

Кључне речи: *лидерство, лидерске вештине, вештине наставника, наставничко лидерство, образовни процес.*

Увод

Појам лидерства веома се често среће – како у научној средини, тако и у свакодневном говору. Све се чешће говори о значају лидерских вештина у разним професионалним контекстима; међутим, упркос свеопштој присутности овог појма његово значење и даље остаје недоречено.

Питање дефиниције значења и садржине појма лидерства представља веома комплексну дилему која се поставља при сваком покушају разматрања ове појаве. О комплексности појма говори и чињеница да је могуће

¹ kosta7388@gmail.com

уочити изузетно велики број приступа његовом дефинисању – контекстуални (Osborn et al., 2002; Hujala, 2013), индивидуални (Winston & Patterson, 2006), процесни (Northouse, 2015; Yukl, 2006), нормативни (Vroom & Yetton, 1973; Johnson & Hackman, 2018; Burns, 1978), методолошки (Raelin, 2019; Goleman, 2000) и др.

Анализа схватања појма лидерства у оквиру сваког од поменутих приступа још јасније указује на недокучивост његовог значења – могуће је издвојити готово безброј различитих дефиниција које покушавају да одговоре на ово питање. Свака од ових дефиниција сагледава појам лидерства из донекле другачијег угла – ни за једну од њих није могуће рећи да је неисправна, али свака од њих оставља одређени део појма лидерства непроученим. Наравно, ни једној се теорији не може замерити то што није свеобухватна; напослетку, теорија је као сноп светлости који обасјава објекат – ни у једном тренутку не може истовремено обасјати сваки део објекта.

У оквиру овог рада биће приказане основна научна схватања која се везују за појам лидерства – основни елементи лидерства и различити стилови лидерства. Након тога, биће описане лидерске вештине наставника у учионици, при интеракцији са ученицима, као и лидерске вештине наставника ван учионице, тј. у оквиру процеса одлучивања о структури и механизмима образовног процеса. Коначно, у закључку ће се изнети став аутора о значају лидерских вештина наставника у образовном процесу, тј. о њиховом утицају на успех ученика.

Појам и основни елементи лидерства

Као што је већ поменуто, појам лидерства представља један од свеприсутних појмова чија дефиниција и даље није у потпуности утврђена. Наиме, упркос мноштву разматрања значаја лидерства за успешност разних професионалних делатности (Wong, 2003; Warren & Carnall, 2011; Londoño-Proañó, 2021; итд.), као и бројним студијама које за свој предмет имају различите технике лидерства (Wang et al., 2019; Odumeru & Ogbonna, 2013; Hussain et al., 2017; итд.), питање значења самог појма лидерства и даље остаје у великој мери отворено за дискусију.

Ипак, обимна научна литература која је за свој предмет имала управо лидерство довела је до тога да постоје одређени оквири појма лидерства који га чине дефинисаним у одређеном обиму. Сходно томе, могуће је приказати поједине дефиниције лидерства које могу допринети јаснијем сагледавању појма, упркос томе што га не могу у потпуности одредити.

У том смислу, могуће је рећи да је суштина лидерства „усклађивање људи са визијом, њихово инспирисање, мотивисање, и обезбеђивање ефективне комуникације“ (Plecas et al., 2018: 11). Као што се из наведеног може

уочити, према овој дефиницији лидерство се базира на процесу уједињавања појединаца – оних који прате лидера – у циљу њиховог усклађивања и олакшавања ефикасног рада зарад остваривања одређене визије.

Нешто темељније лидерство дефинишу Винстон и Патерсон, који наводе следеће:

„Лидер је један или више људи који издваја, опрема, обучава и утиче на једног или више пратилаца који имају различите таленте, способности и вештине и који усредсређује пратиоце на мисију организације и на њене циљеве чиме утиче на пратиоце да вољно и са ентузијазмом уложе душевну, емоционалну и физичку енергију у организовани координисани напор да постигну мисију и циљеве организације.“ (Winston & Patterson, 2006: 7).

Као што се може приметити, и ова дефиниција акценат ставља на улогу лидера као интегративног елемента групе која ради на заједничком циљу. У том смислу, значајно је указати на основне елементе лидерства као појаве, тј. на основне карактеристике лидерства које је потребно имати на уму приликом његовог дефинисања. Тако, могуће је издвојити следећих пет основних карактеристика лидерства: (а) лидерство је процес; (б) укључује утицање на друге; (в) одвија се у групи; (г) укључује достизање циљева, и (д) циљеве који се достижу деле лидери и њихови пратиоци (Kotter, 2018: 1).

Наведене карактеристике највећим делом потврђују претходно изнете дефиниције лидерства. У том смислу, лидерство мора бити процес, будући да подразумева рад са пратиоцима у циљу њиховог уједињавања и заједничког ефикасног рада на циљевима. Приликом поменутог интегрисања пратилаца лидер, такође, мора на њих вршити одређен утицај – сваки покушај лидерства без утицања на пратиоце био би апсурдан и неостварив.

Када се говори о лидерству и чињеници да се оно одвија у контексту групе, потребно је указати на специфичност дијаде као јединице у којој се лидерство одвија. Наиме, посматрањем претходно приказане Винстонове и Патерсонове дефиниције може се доћи до закључка да лидерски однос може постојати и у случају када постоји један лидер и један пратилац – тј. у контексту дијаде. Међутим, иако могућ, овај случај далеко је ређи од случаја у којем се процес лидерства одвија у контексту групе људи, тј. између најмање три појединца. У таквој ситуацији могуће је рећи да дијада представља основну аналитичку јединицу лидерског процеса – лидер са сваким од својих пратилаца има однос у којем њих двоје чине дијаду; међутим, сваки од ових односа само је један део целокупног лидерског односа.

Наравно, како је већ и раније поменуто, лидерство се базира на постојању циљева које деле сам лидер и његови пратиоци – самим тим, улога лидера је учвршћивање преданости и посвећености пратилаца самим

циљевима, и олакшавање њиховог заједничког рада на остваривању истих. Сходно томе, јасно се закључује да је даље описивање чињенице да је остваривање заједничких циљева једна од основних карактеристика лидерског процеса непотребно.

Стилови лидерства

Упркос чињеници да је дефинисање појма лидерства питање које и даље остаје без одговора, у научној теорији постоје бројна темељнија разматрања ове појаве и њених појавних облика. У том смислу веома је релевантна теорија о различитим стиливима лидерства.

Када се говори о стиливима лидерства, најзначајније је поменути теорију Дејвида Голмана, који разликује шест различитих стилова лидерства – принуђујући, ауторитативни, повезујући, демократски, стандардизујући и тренерски стил (Goleman, 2000: 80).

Сваки од ових стилова има различит начин приступања самом процесу лидерства. У том смислу, принуђујући стил захтева висок степен послушности, тј. извршавања наређења; ауторитативни се заснива на вођењу помоћу визије коју лидер има; повезујући акценат ставља на интеграцију пратилаца и развој односа са њима; демократски се заснива на заједничком одлучивању свих учесника; стандардизујући стил захтева високе стандарде постигнућа од свих пратилаца, што сам лидер приказује сопственим примером, док тренерски стил настоји да помогне пратиоцу да у што већој мери оствари свој потенцијал (Goleman, 2000: 80-87).

Нешто старија разматрања лидерског процеса за циљ су имала идентификацију најпожељнијег начина на који лидер може обављати своју функцију. У том смислу, анализирали су се различити појавни облици лидерског процеса и упоређивали њихови резултати, а све у циљу одређивања начина лидерства који је „најбољи“.

Скорији развој научног разматрања лидерства, међутим, довео је до другачијег сагледавања овог питања. Уместо трагања за „најбољим“ обликом лидерства, прихваћена је идеја по којој се начин спровођења лидерског процеса у дело мора константно прилагођавати ситуацији. У том смислу, могуће је рећи да одабир начина на који ће се функција лидера вршити зависи од односа између лидера и пратиоца/пратилаца, структуре самог задатка који се треба обавити уз помоћ лидерства, и позиције моћи лидера (Sydänmaanlakka, 2003: 47).

Према Голмановој теорији, најбољи лидери су они који владају већим бројем стилова лидерства, а као најзначајније за успешно лидерство Голман издваја ауторитативни, повезујући, демократски и тренерски стил (Goleman, 2000: 87).

Лидерске вештине наставника у учионици

Након претходно изнетих оквирних разматрања о природи и појавним облицима лидерства као уопштене појаве, пажња се посвећује самој теми овог рада, тј. лидерским вештинама наставника. У том смислу, најпре се разматрају лидерске вештине које наставници користе у учионици, тј. приликом рада са ученицима.

О значају лидерских вештина за рад наставника говори и Гриниер и Вајтхед, износећи став да се „лидерство уочава код сваког доброг наставника [...] без обзира на то колико му је план часа детаљан или колико је предан свом послу, без лидерства наставник ће имати потешкоћа да подстакне ученике да остваре свој пун потенцијал” (Greenier & Whitehead, 2016: 2).

Приликом рада са ученицима, наставник има двоструку улогу. Са једне стране, он је ту као извор информација, односно знања, које ученици треба да стекну – његов је посао да им градиво презентује, разјасни и помогне им да га савладају. Међутим, његова улога се овде не завршава; он мора бити у стању и да подстакне ученике на рад и стремљење ка савладавању предвиђеног градива. Управо у томе се огледа његова лидерска улога.

Приликом разматрања улоге лидерства у раду наставника са ученицима значајно је указати и на поделу лидерства на трансакционо лидерство и трансформативно лидерство. У светлу ове поделе могуће је темељније сагледати и сам значај лидерства за рад наставника са ученицима.

У том смислу, трансакционим лидерством може се сматрати оно које подразумева „размену између лидера и пратиоца“ (Zorn & Violanti, 1993: 75), односно оно при којем лидер „даје награду у замену за труд пратиоца и кажњава сваког пратиоца који не досегне постављене циљеве“ (Benmira & Agboola, 2021: 4).

Са друге стране, трансформативно лидерство базира се на нешто другачијим вредностима. Трансформациони лидер настоји да „подигне свест пратилаца путем апеловања на више идеале и моралне вредности“ (Zorn & Violanti, 1993: 75). Тачније речено, „трансформациони лидери [...] су они који стимулишу и инспиришу пратиоце да постижу изузетне резултате и, истовремено, развијају своју сопствену способност за лидерство“ (Bass & Riggio, 2006: 3).

Раније праксе у наставничком раду најпре су се могле сматрати трансакционим лидерством. Наставник је награђивао ученике за успешно савладавање градива и кажњавао их за пропуштање испуњења задатих циљева. Међутим, у новијој едукационој пракси јавља се заокрет према трансформативном лидерству – у том смислу, акценат се ставља на улогу наставника као фигуре која помаже ученицима да остваре своје потенцијале и оспособе се за улоге лидерства које ће имати касније у току живота.

Лидерске вештине наставника ван учионице

Када се говори о лидерским вештинама наставника, па и уопште о вештинама које наставници треба да имају, најпре се помисли на контекст њиховог рада са ученицима. Међутим, у случају испитивања лидерских вештина наставника значајно је напоменути то да се оне не манифестују искључиво унутар учионице, тј. приликом рада са ученицима, већ и изван учионице. У том смислу говори се о наставничком лидерству, тј. о *teacher leadership*-у.

Под овим појмом подразумева се „врста понашања наставника која се протеже изван учионице како би створила климу и организацију неопходну за учење“ (Institute for Educational Leadership, Inc., 2011: 116). Из наведене дефиниције јасно се види акценат који се приликом проучавања овог модалитета лидерских вештина наставника ставља на искоришћавање поменутих вештина изван контекста рада са ученицима у учионици. Истовремено, указује се на чињеницу да је сврха овог облика наставничког лидерства омогућавање услова који су потребни да се образовни процес одвија на што ефикаснији начин.

Могуће је рећи и да „наставници лидери воде унутар и изван учионице; идентификују се са и доприносе заједници наставника који уче и који су лидери; утичу на друге у циљу унапређене образовне праксе; и прихватају одговорност за достизање циљева свог лидерства“ (Katzenmeyer & Moller, 2011: 6). Оваква дефиниција пружа увид и у чињеницу да лидерство изван учионице обухвата односе са другим наставницима, као и у то да наставник лидер мора бити спреман да преузме одговорност за испуњавање циљева које настоји да оствари својим лидерством.

Суштински, могуће је рећи да активности које су обухваћене лидерством наставника изван учионице обухватају све „од помагања у менаџменту који се тиче школа, па до евалуације едукационих иницијатива и фацилиторске улоге у професионалним заједницама за учење“ (York-Barr & Duke, 2004: 255). Као што је могуће приметити, под појмом наставничког лидерства, односно *teacher leadership*-а, подразумева се широк спектар разноликих функција и делатности наставника.

Лаички речено, наставничко лидерство изван учионице може се описати као рад наставника „иза кулиса“ у оквиру образовног процеса. Уобичајена улога наставника, која се без посебног промишљања јавља у сваком тренутку када се говори о наставницима, јесте та да ради са ученицима и помаже им да савладају градиво предвиђено за одређени ниво образовања. Међутим, наставничко лидерство изван учионице јасно показује да се ширина функције наставника и његових лидерских вештина не зауставља на томе.

Кроз лидерство изван учионице наставници стичу могућност да утичу на саму структуру образовног процеса. Чињеница да су управо наставници ти који спроводе образовни процес у дело кроз рад са ученицима, они представљају најпоузданији извор информација о томе колико је структура образовног процеса подесна за рад са ученицима и које би измене у њега требало унети. Самим тим, наставници добијају могућност да утичу на оквире у којима треба да испуњавају свој посао, док се реформе у образовном процесу спроводе на најефикаснији могући начин, захваљујући детаљним, поузданим информацијама „са терена“. Наравно, из овога се јасно уочава значај *teacher leadership*-а за образовни процес у целисти, а посебно за његову ефикасност у виду довођења до успеха ученика.

Упркос свим својим добрим странама, међутим, наставничко лидерство ван учионице и даље је слабо заступљен модел лидерства наставника, и његове могућности се не искоришћавају у довољном нивоу. Будући да је у питању релативно млада идеја, и даље постоје бројне потешкоће у њеној реализацији. Тако, наставници често нису свесни тога шта се од њих тражи у оквиру наставничког лидерства (Cheung et al., 2018: 39). Истовремено, задужења која са собом носи овај вид наставничке делатности често су веома захтевна у погледу времена које је у њих потребно уложити, док се наставници за свој додатни труд не награђују у довољној мери. У том смислу, упркос чињеници да може пружити веома велике користи образовном процесу, наставничко лидерство изван учионице не користи се ни изблиза у оној мери у којој би то било пожељно чинити.

Закључак

Као што се може уочити из претходних делова рада, лидерске вештине наставника представљају изразито значајну карику образовног процеса. Њихова улога јасно се огледа у оба вида у којима се појављује – како у контексту рада са ученицима унутар учионице, тако и у контексту утицања на образовни процес кроз лидерство изван учионице, тј. *teacher leadership*.

Посвећеност наставника лидерству унутар учионице огледа се у раду са ученицима на начин који представља однос лидерства између њих и наставника. У том смислу, како је већ поменуто, значајно је да наставник користи трансформациони вид лидерства како би у што већој мери омогућио развој и напредак ученика. Сходно томе, наставник треба да, у оквиру своје делатности у учионици, тј. рада са ученицима, настоји да у што већој мери омогући ученицима да остварују сопствени потенцијал и развијају своје личне лидерске способности које ће користити у свом даљем раду током живота.

У оквиру рада дат је и преглед различитих стилова лидерства. Иако би било логично помислити да постоји одређени „најисправнији“ стил лидерства који наставници треба да користе, ситуација је потпуно другачија. Наиме, иако су неки од стилова лидерства у просеку ефикаснији од других, сваки од њих има ситуацију за коју је најбољи, те је стога значајно да наставник влада што већим бројем различитих стилова лидерства. Наравно, подразумева се да је још значајније да буде у стању да процени када је потребно употребити који од стилова, те да буде способан да се прилагоди сходно ситуацији.

Слеђењем поменутих смерница наставник обезбеђује најефикаснији могући начин рада у оквиру образовног процеса, чиме максимизира шансе за успешност својих ученика. Рад са ученицима приликом којег се наизменично користе различити лидерски стилови доводи до ефикасног рада током часа и мотивише ученике да уложе потребан труд у савладавање градива како би испунили циљеве самог образовног процеса. Истовремено, употреба трансформационог уместо трансакционог лидерства чини ученике успешнијим и оспособљенијим за даље напредовање.

У контексту употребе лидерских вештина изван учионице долази се до сличних закључака – лидерске вештине наставника доводе до веће ефикасности и бољег квалитета образовног процеса. Наставници, будући стално у контакту са ученицима, поседују непроцењиво знање о практичној ефикасности постојеће структуре образовног процеса, што их ставља у јединствену позицију из које могу прецизно да укажу на аспекте образовног процеса које је потребно изменити. У складу са тиме, наставници лидери постају значајна карика у унапређењу образовног процеса и побољшању његове структуре, што доводи до веће успешности ученика као рецепијената самог процеса образовања.

Из свега наведеног, може се закључити да лидерске вештине наставника представљају фактор са значајним потенцијалом за утицање на успех ученика. Наравно, како се може уочити и у самој структури рада, овај утицај се јавља у два вида – утицај лидерских вештина наставника у учионици на успех ученика, и утицај лидерских вештина наставника ван учионице на успех ученика.

Када се говори о лидерским вештинама наставника у учионици, битно је напоменути да постоје два значајна чиниоца њихове развијености. Наиме, битно је да лидерске вештине наставника буду развијене; међутим, подједнако је значајно и да наставник буде у стању да процени ситуацију и у складу са њом прилагоди своје понашање, стављајући већи акценат на неке од лидерских вештина које поседује, а умањујући употребу других које нису погодне за дати тренутак.

Чинећи наведено, наставник је у могућности да створи погодне услове за напредак ученика. У ситуацији у којој наставник исправно одабере лидерске вештине које треба да примени, он развија приступ рада са ученицима који допушта најефикаснији трансфер знања, будући да на прави начин мотивише ученике за рад, а материју предавања излаже на интересантан и разумљив начин. Наставник који се у овој ситуацији понаша као „прави лидер“ делује као снажна покретачка снага, нагонећи ученике да остваре свој потенцијал и посвете се раду. Самим тим, и њихов успех знатно је већи.

Када се говори о лидерским вештинама наставника ван учионице нешто је теже разумети њихов значај за успех појединачних ученика. Наиме, како је већ поменуто, ове вештине се најчешће везују за унапређење образовног процеса као целине, при чему се наставници-лидери ван учионице сматрају „људима са терена“ који су у стању да процене ситуацију у учионицама и у складу са тиме предложи измене на нивоу образовног система. Међутим, њихова улога је значајна и у погледу успеха ученика са којима раде. Наставници који имају развијене лидерске вештине изван учионице у стању су да делују на образовни систем не само на нивоу широких стратегија и државних одредби, већ и на локалном нивоу. У том смислу, наставници могу утицати на систем рада са ученицима у установи у којој раде, уносећи измене које могу допринети ефикаснијем раду на часовима, а самим тим и бољем успеху ученика.

Свеукупно, може се закључити да су лидерске вештине наставника – како у учионици, тако и ван ње – изразито значајне за успех ученика, а самим тим и за ефикасност образовног система у целости. Сходно томе, битно је исте неговати и развијати, у циљу повећања вероватноће успешности ученика у образовном процесу.

Литература:

- Bass, B. M., Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Benmira, S., Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ Leader*. 5:3–5.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, November 2018, 38–44. DOI : 10.1177/0031721718808263
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. March-April 2000, 78–90.

- Greenier, V. T., Whitehead, G.E.K. (2016). Towards a Model of Teacher Leadership in ELT: Authentic Leadership in Classroom Practice. *RELC Journal*, 1-17. DOI: 10.1177/0033688216631203.
- Hujala, E. (2013). Contextually Defined Leadership. Y: Hujala, E., Waniganayake M. & Rodd J. (eds.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hussain, S. T., Shen, L., Abbas, J., Haider, M. J. (2017). Transactional leadership and organizational creativity: Examining the mediating role of knowledge sharing behavior. *Cogent Business and Management*, 4: 1361663.
- Institute for Educational Leadership, Inc. (2011). CHAPTER TWELVE: Teacher Leadership in High Schools – How Principals Encourage It, How Teachers Practice It. *Counterpoints*, 408, 115–128.
- Johnson, C. E., Hackman, M. Z. (2018). *Leadership: A Communication Perspective*. Long Grove: Waveland Press, Inc.
- Katzenmeyer, M., Moller, G. (2011). CHAPTER ONE: Understanding Teacher Leadership. *Counterpoints*, 408, 3–21.
- Kotter, J. P. (2018). Leadership: What Is It?. U: Glenn Rowe, W., Guerrero, L. (eds.). *Cases in Leadership* (1-42). Los Angeles: SAGE.
- Londoño-Proaña, C. (2021). Leadership in the Media Industry: Theoretical Approach *AHFE 201: Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*, 299–304.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Odumeru, J. A. & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, Vol. 2 Iss. 2, 355–361.
- Osborn, R. N., Hunt J. G., Jauch L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, Vol. 13, Iss. 6, 797–837.
- Plecas, D., Squires, C., Garis, L. (2018). *The Essentials of Leadership in Government: Understanding the Basics*. City of Surrey: Len Garis.
- Raelin, J. A. (2019). Toward a Methodology for Studying Leadership-as-Practice. *Leadership* Vol. 16, Iss. 4.
- Sydänmaanlakka, P. (2003). *Intelligent Leadership and Leadership Competences: Developing a leadership framework for intelligent organizations* (doktorska disertacija). Helsinki: Helsinki University of Technology.

- Vroom, V. H., Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wang, Z., Liu, Y. & Liu, S. (2019). Authoritarian leadership and task performance: the effects of leader-member exchange and dependence on leader. *Frontiers of Business Research in China*, 13:19.
- Warren, O. J., Carnall, R. (2011). Medical leadership: why it's important, what is required, and how we develop it. *Postgraduate Medical Journal*, 87: 27–32.
- Winston, B. E., Patterson, K. (2006). An Integrative Definition of Leadership. *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 1 Iss. 2, 6–66.
- Wong, L., Bliese, P. & McGurk, D. (2003). Military Leadership: A Context Specific Review. *The Leadership Quarterly*, 657–692.
- York-Barr, J., Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, Fall 2004, Vol. 74, No. 3, 255–316.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River: Pearson-Prentice Hall.
- Zorn, T. E., Violanti, M. T. (1993). Measuring leadership style: A review of leadership style instruments for classroom use. *Communication Education*, 42:1, 70–78, DOI: 10.1080/03634529309378913.

Kosta B. Lekić

Megatrend University, Faculty of Business Studies, Belgrade, Serbia

THE EFFECT OF THE TEACHER'S LEADERSHIP SKILLS ON STUDENTS' SUCCESS

Abstract

The term leadership, despite it being a very common topic in a lot of different scientific research, still remains largely undefined. The aim of this article is manifold – first of all, an overview of the framework of the definition and the main characteristic of leadership in general are shown; afterwards, attention is drawn to the various styles of leadership; finally, attention is paid to the leadership skills of the teacher. The leadership skills of the teacher can be separated into two categories – skills inside the classroom and skills outside the classroom. The skills inside the classroom make the class more dynamic and motivate the students to make their best efforts, which gives them incentive to develop their full potential. On the other hand, the skills outside the classroom, that is, the teacher leadership (the participation of the teachers in the decision making processes concerning the educational process), give the teachers a chance to bring around the changes they think will make the educational system more efficient, according to their “first-hand” experience. In accordance with everything mentioned, it can be concluded that leadership skills are important for teachers, and that they should be developed, nurtured and encouraged.

Key words: *leadership, leadership skills, teacher skills, teaching leadership, educational process.*

Маша М. Ђуришић¹

Висока школа социјалног рада, Београд, Србија

Весна П. Жунџ Павловић

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

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА: ПРЕГЛЕД МЕТААНАЛИТИЧКИХ СТУДИЈА И ПРЕГЛЕДА ЛИТЕРАТУРЕ ОБЈАВЉЕНИХ У ПЕРИОДУ 2012–2021.

Апстракт: Школска клима је мултидимензионалан и комплексан конструкт који се односи на квалитет и карактер школског живота. Претходна истраживања потврђују да је школска клима повезана с образовним и психосоцијалним исходима код ученика. У овом раду дат је преглед новијих истраживања ове проблематике с циљем да се утврди повезаност између кључних димензија школске климе (академска, социјална и физичка) и образовних постигнућа ученика. Преглед и анализа електронски доступне литературе извршена је према одговарајућим критеријумима. Након извршеног прегледа литературе за анализу је издвојено 7 најутицајнијих метааналитичких студија и прегледа литературе. Најважнији резултати студија обухваћених анализом су: између школске климе и образовних постигнућа постоји позитивна веза слабог до умереног интензитета; све три димензије школске климе су значајно повезане с образовним постигнућима ученика; демографске карактеристике ученика и карактеристике заједнице у којој се налази школа утичу на јачину везе између школске климе и образовних постигнућа. На основу презентованих емпиријских налаза може се закључити да је школска клима значајна за унапређивање образовних постигнућа ученика. У складу с тим, дате су препоруке за будућа истраживања и за праксу.

Кључне речи: образовна постигнућа, преглед, ученици, школа, школска клима.

¹ masa_jovanovic85@yahoo.com

Увод

Последњих деценија у научној и стручној литератури у свету појачано је интересовање за контекстуалне факторе на нивоу школе који подржавају академске и психосоцијалне исходе школовања. Један од конструката који се сматра кључним за унапређивање целокупног развоја ученика јесте школска клима. Иако доступна емпиријска грађа обилује доказима о ефектима школске климе на академске и психосоцијалне исходе образовања, ова веза и даље окупира пажњу истраживача.

Школска клима представља самостално подручје плодног и интезивног научног истраживања у области образовања и васпитања, са сложеном и богатом историјом. Као мултидимензионалан конструкт сагледавана је из различитих теоријских и методолошких перспектива.

Упркос чврстим емпиријским доказима о ефектима позитивне школске климе и појачаном интересовању за унапређивање школске климе, у овој истраживачкој области још увек су отворена бројна питања у вези са самом дефиницијом школске климе, димензијама, начинима њеног мерења, као и у вези с креирањем стратегија за њено унапређивање.

Конструкт школске климе и њен значај препознат је још почетком деведесетих година прошлог века, када је Пери (Perry, 1908) писао о утицају школске климе на ученике и њихово учење у школи. Прва емпиријска истраживања о школској клими настала су знатно касније, када су Холпин и Крофт (Halpin & Croft, 1963) иницирали систематско проучавање утицаја школске климе на учење и развој ученика. Стерн (Stern, 1970, 1971) је у својим истраживањима применио концепт организационе климе који је заснован на ставу да се клима формира из организационе праксе од стране њених учесника. И остала истраживања из овог периода била су подстакнута овим концептом али и проучавањем ефикасности школа (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999). Крајем седамдесетих година, истраживачи су тежили ка томе да укажу на повезаност школске климе са школским успехом и постигнућима ученика (Brookover et al. 1978; Purkey & Smith, 1983). Истраживања која су уследила, свој фокус су усмерила на саме наставнике али и на климу унутар одељења, која подразумева односе између наставника и њихових ученика или само између ученика (Stockard & Mayberry, 1992; Griffith, 1995).

Крајем деведесетих година, истраживања су се фокусирали на повезаност школске климе са различитим облицима поремећаја понашања, агресијом, насиљем и криминалним понашањем (Welsh, 2000).

Резултати наведених истраживања указују на то да позитивна школска клима доприноси квалитету процеса учења, мотивацији ученика за учење, бољим образовним постигнућима, позитивном развоју ученика и др. (Cohen, 2006; Johnson & Stevens, 2006; Marshall, 2004). У истраживањима из ове области посебна пажња је усмерена на испитивање повезаности школске климе и постигнућа ученика (Cohen, 2006). Налази указују на то да од свих показатеља

школске климе постигнућу ученика највише доприносе: квалитетна настава, јасне инструкције за учење, позитивни социјални односи, поверење, поштовање, нагласак школе на академском успеху ученика и квалитету физичког окружења.

Међу ауторима који се баве овом проблематиком не само да постоје велика неслагања око дефинисања самог појма школске климе, већ је и у употреби читав низ термина којим се означава овај појам, као што су: школска атмосфера, школска осећања, школски амбијент, школски миље или школске околности (Freiberg, 1999). Насупрот томе, може се рећи да се већина аутора слаже у томе да је школска клима мултидимензионалан конструкт, који се односи на квалитет и карактер школског живота (Cohen et al., 2009). Њена процена је веома комплексна и сложена, па самим тим представља велики изазов за истраживаче. Најшире гледано, школска клима подразумева скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима образовно васпитног процеса (Јоксиминовић и Богуновић, 2005). Коен и сарадници (Cohen et al., 2009) су мишљења да се школска клима базира на обрасцима искустава и мишљења актера школског живота, а односи се на норме, вредности и циљеве интерперсоналних односа, на сферу наставе и учења и организациону структуру школе.

Можемо рећи да се већина аутора слаже са тим да конструкт школске климе укључује физичке, социјалне и академске димензије. Физичку димензију чине следећи показатељи: изглед школе, учионица и школског дворишта, њихова величина и опремљеност, организација рада, ред, безбедност и дисциплина и доступност ресурса за рад. У показатеље социјалне димензије сврставају се: квалитет међуљудских односа свих актера школске заједнице, правичан и једнак третман ученика од стране наставника и других запослених, ниво моралности, степен могућности у коме наставници и ученици учествују у доношењу одлука у школи, подржавање и подстицање развоја ученика и поштовање различитости. Показатељи академске димензије су: квалитет наставе, очекивања наставника у погледу успеха и напредовања ученика и редовно обавештавање ученика и родитеља у вези са напредовањем (Loukas, 2007).

Циљ

Циљ овог рада је био да прегледом новијих истраживања из ове области утврди повезаност између кључних димензија школске климе (академска, социјална и физичка) и образовних постигнућа ученика.

Методe

За потребе овог рада анализирани су студије објављене у периоду 2012–2021. године које су биле доступне преко електронског претраживача Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку КОБСОН сервиса. Ради што ширег одабира литературе укључене су кључне речи: школска клима, образовна

постигнућа, академска димензија, социјална димензија, физичка димензија, школски успех. Претраживана је литература на српском и енглеском језику. Критеријуми за одабир студија били су: да се бар једна варијабла односи на школску климу, бар једна на образовна достигнућа, да обухвата популацију деце школског узраста. Претраживана је литература на српском и енглеском језику.

Резултати истраживања са дискусијом

Након извршеног прегледа литературе за анализу је издвојено седам најутицајнијих студија, четири метаанализе и три прегледа литературе. Преглед истраживачких студија о повезаности школске климе и образовних достигнућа ученика дат је у Табели 1.

Табела 1: Карактеристике студија укључених у анализу

Аутор и година	Број студија и период	Тип студије	Испитиване димензије школске климе	Најважнији резултати
Berkowitz et al. (2017)	78 (2000–2015)	Преглед литературе	Нема података	Позитивна школска клима доприноси образовним постигнућима ученика. Позитивна школска клима смањује негативан утицај ниског социоекономског статуса и других ризичних фактора на постигнућа ученика.
Demirtas-Zorbaz et al. (2021)	38 студија (2002–2020)	Мета-анализа	Односи у заједници (социјална димензија); академска димензија; институционално окружење (физичка димензија); безбедност (физичка димензија)	Слаб позитиван ефекат школске климе на образовна достигнућа ученика ($r=.178$). Величина ефекта варира у зависности од димензије школске климе: академска димензија $r=.288$, безбедност $r=.156$, односи у заједници $r=.134$ и институционално окружење $r=.108$. Ниво образовања нема значајан утицај на повезаност између школске климе и постигнућа.

Dulay & Karadag (2017)	90 студија (1995-2015)	Мета-анализа	Нема података	Умерен позитиван ефекат школске климе на образовна постигнућа ученика ($r=.38$). Значајну модерирајућу улогу имају наставни предмет на коме је мерено постигнуће и година објављивања студије. Држава у којој је рађена студија, школски разред и тип публикувања студије немају значајан утицај на ефекат школске климе на образовна постигнућа.
Holzberger et al. (2020)	71 студија (2000-2016)	Мета-анализа	Нема података	Слаб позитиван ефекат школске климе на образовна постигнућа ученика ($r=.08$).
Kutsyuruba et al. (2015)	190 студија (1963-2013)	Преглед литературе	Физичка, социјална и академска димензија	Позитивна школска клима, укључујући физичку, социјалну и академску димензију, је значајно и снажно повезана са образовним постигнућима.
Scheerens et al. (2013)	155 студија (1995-2005)	Мета-анализа	Ред, безбедност и дисциплина (физичка димензија); оријентација ка успеху (академска димензија)	Слаб позитиван ефекат школске климе на образовна постигнућа ученика ($r=.14$). Значајан модерирајући ефекат има земља порекла студије. Начин процене постигнућа ученика, школски разред, квалитет студије ни ниво мерења (одељење или школа) не утичу значајно на ефекат школске климе на постигнућа ученика.

Wang & Degol (2016)	327 студија (период није специфичка)	Преглед литературе	Академска димензија; односи у заједници (социјална димензија); безбедност; институционално окружење (физичка димензија)	Најдоследнији налази указују на значај академске димензије и односа у заједници за подстицање образовних постигнућа ученика. Димензије безбедност и институционално окружење нису конзистентно повезане са образовним постигнућима.
---------------------	--------------------------------------	--------------------	---	---

На основу прегледане литературе можемо закључити да постоји позитивна веза слабог (Demirtas-Zorbaz et al., 2021; Holzberger et al., 2020; Scheerens et al., 2013) до умереног интензитета (Dulay & Karadag, 2017) између школске климе и образовних постигнућа ученика. Све три димензије школске климе имају значајан ефекат на образовна постигнућа ученика. Налази о повезаности образовних постигнућа са академском димензијом конзистентнији су у односу на налазе о повезаности са социјалном и физичком димензијом (Demirtas-Zorbaz et al., 2021; Wang & Degol, 2016).

Као значајни модератори издвојени су наставни предмет на коме је мерено постигнуће, година објављивања студије (Dulay & Karadag, 2017) и земља порекла студије (Scheerens et al., 2013). Што се тиче везе између школске климе и наставних предмета, уочен је слаб позитиван ефекат школске климе на вештину читања ученика и умерен позитиван ефекат на постигнућа ученика из математике, енглеског језика, природних и друштвених наука. Постоје индиције да демографске карактеристике ученика и карактеристике заједнице у којој се налази школа утичу на јачину везе између школске климе и образовних постигнућа (Kutsyuruba et al., 2015; Wang & Degol, 2016). Наиме, школе са вишим нивом социоекономског статуса бележе и боља постигнућа ученика, док су у школама које похађају националне мањине забележена слабија школска постигнућа (Berkowitz et al., 2017).

Закључак

Ови резултати, као и налази других истраживања у којима је испитивана веза између школске климе и образовних постигнућа ученика указују да је ниво образовних постигнућа ученика значајно виши у школама са позитивном школском климом. Све три димензије школске климе имају значајан ефекат на образовна постигнућа ученика.

У даљим истраживањима школске климе било би корисно да се, осим квантитативних метода, примене и квалитативне методе истраживања са свим учесницима васпитно-образовног процеса. Тако би било могуће добити детаљније увиде у то како кључни актери перципирају квалитет школске климе. Клима у школи би свеобухватније могла бити истражена и применом лонгитудиналних истраживања, која би омогућила да се добије увид у то да ли се у оквиру једне школе временом мења квалитет школске климе и које варијабле то објашњавају, односно да се испита да ли школска клима има дугорочне ефекте на различите аспекте рада школе. Такође би требало више пажње посветити утицај модерирајућих варијабли.

С обзиром да школска клима, као мултидимензионални феномен који обухвата све важне аспекте рада школе (безбедност, наставу и учење, међуљудске односе и школски контекст), битно може да допринесе развоју ученика и њиховом постигнућу, посебну пажњу треба посветити њеном унапређивању. Неке од активности и мера које се могу спровести са овим циљем су: креирање посебних школских програма који ће садржати бројне и разноврсне наставне и ненаставне активности намењене ученицима, а које су у складу са њиховим интересовањима и могућностима; креирање активности усмерених на развијање мотивационе климе са акцентом на учењу, развијање вештина и личном напредовању; континуирано праћење напредовања ученика; обезбеђивање континуиране и стручне подршке и помоћи ученицима и наставницима; појачано укључивање родитеља и заједнице у школске наставне и ваннаставне активности и сл. Битно је напоменути да све наведене мере и активности захтевају напоран рад, адекватно планирање и учешће свих актера школског окружења.

Литература:

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*. 52 (3), 368–420.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. and Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87 (2), 425–469. DOI: 10.3102/0034654316669821
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. and Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*. 15 (2), 301–318. DOI: 10.3102/00028312015002301

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*. 76(2), 201–237. DOI: 10.17763/haer.76.2.j44854x-1524644vn
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*. 111(1), 180–193. DOI:10.1177/016146810911100108
- Creemers, B. P. and Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–47). Philadelphia: Falmer Press.
- Demirtas-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C. and Terzi, R. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (4), 543–563. DOI:10.1080/09243453.2021.1920432
- Dulay, S. and Karadag, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. In E. Karadag (Ed.), *The factors effecting student achievement meta-analysis of empirical studies* (pp. 199–213). New York: Springer Link.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Pres.
- Griffith, J. (1995). An empirical examination of a model of social climate in elementary schools. *Based and Applied Social Psychology*. 17(1-2), 97–117. DOI: 10.1207/s15324834basp1701&2_6
- Halpin, A. and Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Holzberger, D., Reinhold, S., Lüdtke, O. and Seidel, T. (2020). A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and math – Evidence from large-scale studies. *Studies in Science Education*. 56(1), 1–34. DOI: 10.1080/03057267.2020.1735758
- Johnson, B. and Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*. 9(2), 111–122.
- Joksimović, S., i Bogunović, B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuću učenika. U R. Antonijević, i D. Janjetović (Ur.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 270–291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. and Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3 (2), 103–135. DOI: 10.1002/rev3.3043
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*. 5(1), 1–3.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining school climate: Defining factors and educational influences* (electronic version). Retrived May 23, 2014 from the World Wide Web <http://education.gsu.edu/schoolsafety>.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Purkey, S. and Smith, M. (1983.): Effective schools: A Review. *The Elementary School Journal*. 83 (4), 426–452.
- Scheerens, J., Witziers, B. and Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de educacion*. 361, 619–645. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235
- Stern, G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: John Wiley & Sons.
- Stern, G. (1971). Self-actualizing environments for students. *The School Review*. 80 (1), 1–25.
- Stockard, J. and Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park: Corwin Press.
- Wang, M. T. and Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28 (2), 315–352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 567 (1), 88–107. DOI:10.1177/000271620056700107

Maša M. Đurišić
College of Social Work, Belgrade, Serbia

Vesna P. Žunić-Pavlović
*University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation,
Belgrade, Serbia*

THE INTERRELATEDNESS OF SCHOOL CLIMATE AND
STUDENT EDUCATIONAL ACHIEVEMENT: AN OVERVIEW
OF META-ANALYTIC STUDIES AND LITERATURE REVIEWS
PUBLISHED IN THE PERIOD 2012–2021

Abstract

School climate is a multidimensional and complex construct that refers to the quality and character of school life. Previous research confirms that school climate is related to educational and psychosocial outcomes in students. This paper provides an overview of recent research on this topic with the aim of establishing the connection between the key dimensions of the school climate (academic, social and physical) and the educational achievements of students. A review and analysis of electronically available literature was performed according to appropriate criteria. After reviewing the literature, the 7 most influential meta-analytical studies were selected for analysis. The most important results of the studies included in the analysis are: there is a positive relationship of low to moderate intensity between the school climate and educational achievements; all three dimensions of the school climate are significantly related to students' educational achievements; the strength of the link between the school climate and educational achievements is influenced by the demographic characteristics of students and the characteristics of the community in which the school is located. Based on the presented empirical findings, it can be concluded that the school climate is important for improving the educational achievements of students. Accordingly, recommendations are given for future research and practice.

Key words: *educational achievement, overview, students, school, school climate.*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3(082)
37.091(082)
37.018.48(082)
37.018(082)
7:37.091(082)

**МЕЂУНАРОДНИ научни скуп Нови хоризонти васпитања
и образовања (2022 ; Београд)**

Зборник радова / Међународни научни скуп Нови хоризонти
васпитања и образовања, [Београд, 28. 5. 2022.] ;
[уредник Драгана Богавац]. - Београд : Универзитет, Учитељски
факултет, 2023 (Београд : Планета принт).
- 486 стр. : илустр. ; 25 cm

На спор. насл. стр.: Book of Papers / International scientific conference
New horizons in education, [Belgrade, 28 May 2022.]. - Радови на срп.
и енгл. језику. - Тираж 100. - Напомене и библиографске референце
уз текст. - Библиографија уз сваки рад. -
Резимеи на енгл. или срп. језику.

ISBN 978-86-7849-325-6

а) Настава -- Методика -- Зборници б) образовање -- Иновације
-- Зборници в) Перманентно образовање -- Зборници г) Образовна
технологија -- Зборници д) Уметност -- образовање -- Зборници
ђ) Васпитање -- Зборници

COBISS.SR-ID 126680329