УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАУКА, НАСТАВА И УЧЕЊЕ

У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Ужице, 2021.

НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Издавач

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

За издавача

др Снежана Маринковић

Главни и одговорни уредник

др Снежана Маринковић

Програмски уредник

др Јелена Стаматовић

Програмски одбор

dr Adriana Recka (Slovačka), мр Бранко Поповић, др Жана Бојовић, dr Jiri Skoda (Češka Republika), dr Jurka Lepičnik Vodopivec (Slovenija), др Мирјана Стакић, др Снежана Маринковић

Рецензенти

др Александра Михајловић, др Александар Стојановић, др Александра Шуваковић, др Анђела Шошкић, др Бојан Лазић, мр Бојана Милосављевић, мр Бранко Поповић, др Буба Стојановић, др Весна Минић, мр Гордана Љубичић, др Далиборка Пурић, др Данијела Судзиловски, др Дарјо Фелда, др Драган Цветковић, др Драженко Јоргић, др Душан Ристановић, др Желимир Драгић, др Живорад Миленовић, др Емилија Марковић, др Емина Копас-Вукашиновић, др Ивана Зечевић, др Ивана Ћирковић-Миладиновић, др Илијана Чутура, др Ирена Голубовић-Илић, др Јасна Максимовић, др Јелена Круљ, др Јелена Стаматовић, др Јелена Старчевић, др Јурка Лепичник Водопивец, др Кристинка Селаковић, др Љиљана Костић, др Маја Димитријевић, др Милица Дробац, др Милка Николић, др Мирјана Стакић, др Ненад Стевановић, др Радомир Арсић, др Сања Маричић, др Славиша Јењић, др Слободан Павловић, др Снежана Марковић, др Софија Маричић, др Тања Станковић-Јанковић, др Татјана Грујић, др Татјана Марић, др Татјана Михајловић

Организациони одбор

др Данијела Судзиловски, др Љиљана Костић, др Миломир Ерић, др Мирјана Чутовић, др Радивоје Радаковић, др Слободан Павловић

Организатори

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија)
Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија)
Универзитет „Jan Evangelista Purkyne", Усти над Лабем (Чешка Република)
Универзитет „Константин Филозоф", Нитра (Словачка)

Лектори

др Љиљана Костић, др Мирјана Стакић, мср Александра Бјелић

Техничко уређење

РЦ Педагошког факултет

Штампа

Издавачко предузеће „Епоха", Пожега

Тираж

150 примерака

Ужице, 2021.

ISBN: 978-86-6191-065-4
DOI: 10.46793/NNU21

Штампање ове монографије помогло је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

НАУКА, НАСТАВА, УЧЕЊЕ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Педагошки факултет
Ужице
2021.

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE

SCIENCE, TEACHING, LEARNING IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Faculty of Education
Užice
2021.

САДРЖАЈ

Предговор *13*

I

Марија Марковић
Претпоставке ефикасне онлајн наставе у високом образовању *17–30*
Маја Босанац
Педагошке импликације дигитализације високошколског образовања *31–42*
Petra Ivenz
Teaching Intercultural Competences During Distance Learning *43–54*
Марина Семиз
Компаративни осврт на високо образовање током пандемије ковид-19 ..... *55–72*
Љиљана Костић, Далиборка Пурић
Ставови студената педагошких и учитељских факултета Западног Балкана о коришћењу електронске књиге у измењеном друштвеном контексту *73–94*
Софија Маричић, Анђела Вилотијевић
Комплексно вредновање студената у дигиталном окружењу *95–110*
Марија Раковић
Специфичности онлајн наставе лексикологије и синтаксе српског језика на Филолошком факултету: изазови и перспективе *111–122*
Наташа Вученовић
Осврт на употребу дигиталних алата у настави италијанског језика као страног кроз пример једне наставне јединице *123–134*
Ирена Селаковић
Модел обрнуте учионице на часовима шпанског као страног језика у измењеном друштвеном контексту *135–148*
Mojca Žefran, Anja Pirih, Silva Bratož
Education Students' Attitudes Towards Linguistic Diversity from a Comparative Perspective *149–162*

Ана Сарвановић, Марија Павловић
Методика наставе ликовне културе – изазови и могућности у време пандемије *163–176*
Adriana Recká
Theoretical and Practical Training of Future Art Teachers in the Digital Environment *177–188*
Ана Миловановић
Могућности и изазови наставе драмске уметности у измењеном друштвеном контексту *189–202*
Татијана Длабач, Аленка Миловановић
Преглед неких алата и техника у вредновању практичне наставе у области електротехнике *203–216*

II

Тамара Драгојевић
Нове улоге наставника у измењеном друштвеном контексту *219–230*
Јелена Максимовић, Недељко Милановић, Јелена Османовић Зајић
Само(процена)наставника о квалитету онлајн наставе током пандемије ковид-19 ..... *231–244*
Биљана Ђорић
Настава у условима пандемије: класификација утицајних фактора на квалитет е-наставе и перцепцију задовољства *245–262*
Лидија Златић, Драгана Бјекић
Предузетничке и комуникационе компетенције: испреплетаност два конструкта *263–280*
Милош Папић, Катарина Карић, Светислав Стојановић
Информациони системи у образовању: ставови наставника у вези са употребом електронског дневника *281–294*
Милан Комненовић, Недељко Милановић
Похађање приватних часова током онлајн наставе проузроковане пандемијом ковид-19 ..... *295–308*
Јасмина Вељковић
Значај сарадње школске установе и породице за развој личности ученика *309–320*
Martina Kovačič Kuzmić
Legal Aspects of Distance Learning *321–330*
Дејан Голубовић
Да ли обуке наставника за рад у дигиталном окружењу утичу на промену односа према дигитализацији наставе? *331–340*

III

Горан Зељић
Критички поглед на врсте правописних вежби у настави српског језика *343–356*
Мирјана Чутовић
Слободне активности у оквиру наставе српског језика у измењеном друштвеном контексту *357–370*
Младен Станић
Интернет и настава књижевности: дигитални модернизам *371–384*
Зорица Ђуровић, Милена Џевердановић Пејовић
Комбиновани приступи у настави језика поморске струке *385–400*
Јелена Павловић Јовановић, Данијела Милчић Ђошић
Организовање часа српског језика по принципу дизајнерског мишљења на примеру обраде романа Робинзон Крусо *401–414*
Ивана Стојков
Некњижевни текстови у буквари ма – методичке могућности у савременом друштвеном контексту ..... *..415–428*
Ивана Матовић
Методички принципи приближавања условних реченица (енгл. Conditional Sentences) у настави енглеског језика *429–444*
Роберт Бошковски
Метафоре и пароними у српском жаргону у контексту глотодидактике *445–458*
Nina Kellerova, Eva Reid
Teaching English Via Literature in the Digital Age *459–470*
Daniel Doz
Using the History of Mathematics as a Motivational Factor in Teaching Math *471–482*
Драгана Глоговац, Марина Милошевић, Бојан Лазић
Могућности примене истраживачки засноване наставе (ИН) у почетном математичком образовању *483–500*
Aleksandra Mihajlović, Nenad Vulović, Sanja Maričić
Teaching Mathematics During the Covid-19 Pandemic – Examining the Perceptions of Class Teachers and Mathematics Teachers *501–518*
Amalija Žakelj, Darjo Felda, Mara Cotič
Assistance to Pupils with Learning Difficulties in Mathematics *519–530*
Милана Пиваш
Неформални образовни контекст и настава природе и друштва у измењеном друштвеном контексту – методички приступ и значај..... *531–544*

Polona Salober, Nastja Cotič, Darjo Žuljan
Students' Views on the Use of Information and Communication Technology and Experiential Learning in Science Lessons *545–562*
Јелена Лукић
Квалитет питања у ТВ школи у настави природе и друштва *563–576*
Матија Јенко, Барбара Копачин
Повезивање животног окружења деце и њиховог укључивања у хорове *577–592*
Драган Радовановић
Физичка активност код деце и адолесцената са повишеним и високим крвним притиском *593–600*
Јасна Максимовић, Шпела Голубовић
Универзални дизајн и приступачност игре у инклузивном окружењу *601–614*
Катарина Чикош
Учење даровитих у измењеном друштвеном контексту *615–626*
Љиљана Јерковић, Миле Илић
Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту *627–648*

IV

Буба Стојановић
Значај породице за развијање говорне културе деце предшколског и ученика млађег школског узраста у измењеним условима рада *651–664*
Сања Партало
Емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце у измјењеном контексту институционалног васпитања *665–678*

V

Јелена Стаматовић, Мирјана Стакић
Међународни научни скуп на Педагошком факултету у Ужицу (2011–2021): хронолошки преглед и будућа перспектива *681–742*

CONTENTS

Foreword *14*

I

Marija Marković
Assumptions of Effective Online Teaching in Higher Education *17–30*
Maja Bosanac
Pedagogical Implications of Digitalization of Higher Education *31–42*
Petra Ivenz
Teaching Intercultural Competences During Distance Learning *43–54*
Marina Semiz
A Comparative Overiew of Higher Education During the Global Covid-19 Pandemic *55–72*
Ljiljana Kostić, Daliborka Purić
Attitudes of Students of Western Balkans' Teacher-Training and Education Faculties on E-Book use in Changed Social Context *73–94*
Sofija Maričić, Anđela Vilotijević
Complex Student Evaluation in a Digital Enviroment *95–110*
Marija Raković
Specific of Online Teaching of Lexicology and Syntax of the Serbian Language at the Faculty of Philology (Foreign Philologists): Challenges and Perspectives *111–122*
Nataša Vučenović
Digital Tools in Italian as a Foreign Language Teaching: The Example of Onedidactic Unit *123–134*
Irena Selaković
Flipped Classroom: Spanish as a Foreign Language in a Changed Social Context *135–148*
Mojca Žefran, Anja Pirih, Silva Bratož
Education Students' Attitudes Towards Linguistic Diversity from a Comparative Perspective *149–162*

Ana Sarvanović, Marija Pavlović
Methodology of Teaching Visual Arts – Challenges and Opportunities During a Pandemic *163–176*
Adriana Recká
Theoretical and Practical Training of Future Art Teachers in the Digital Environment *177–188*
Ana Milovanović
Opportunities and Challenges of Teaching Drama in a Changed Social Context *189–202*
Tatijana Dlabač, Alenka Milovanović
The Review of Some Tools and Techniques for Evaluating Practical Training in Electrical Engineering *203–216*

II

Tamara Dragojević
New Roles of Teachers in a Changed Social Context *219–230*
Jelena Maksimović, Nedeljko Milanović, Jelena Osmanović Zajić
Teachers (Self)Assessment on the Quality of Online Teaching During the Covid-19 Pandemic *231–244*
Biljana Đorić
Teaching in Pandemic Conditions: Classification of Influential Factors on the Quality E-Teaching and Perception of Satisfaction *245–262*
Lidija Zlatić, Dragana Bjekić
Entrepreneurial and Communication Competences: Intertwinning of the Two Constructs *263–280*
Miloš Papić, Katarina Karić, Svetislav Stojanović
Information Systems in Education: Teachers' Views on the use of Electronic Gradebook *281–294*
Milan Komnenović, Nedeljko Milanović
Attending Private Lessons During Online Classes Caused by the Covid-19 Pandemic *295–308*
Jasmina Veljković
The Importance of Cooperation Between the School and the Family for the Development of Students *309–320*
Martina Kovačič Kuzmić
Legal Aspects of Distance Learning *321–330*
Dejan Golubović
Do Teacher Training Courses on Work in a Digital Environment Contribute to a Change in a Teacher's Attitude to the Digitalization of Education? *331–340*

III

Goran Zeljić
Critical View on Types of Orthographic Tasks in Serbian Language Teaching *343–356*
Mirjana Čutović
Leisure/Extra-Academic Activities Identified with Serbian Language Education in a Changed Social Context *357–370*
Mladen Stanić
Internet and Teaching Process of Literature: Digital Modernism *371–384*
Zorica Đurović, Milena Dževerdanović Pejović
Blended Approach to Teaching Maritime English *385–400*
Jelena Pavlović Jovanović, Danijela Milčić Đošić
Organizing a Serbian Language Classroom by Employing the Principles of Design Thinking: Teaching and Interpreting the Novel Robinson Crusoe *401–414*
Ivana Stojkov
Non-Literary Texts in Spelling Books – Methodical Possibilities in Contemporary Social Context *415–428*
Ivana Matović
Methodological Principles of Conditional Sentence Approaching in English Language Teaching *429–444*
Robert Bonkowski
Metaphors and Paronyms in Serbian Jargon in the Context of Glotodidactics *445–458*
Nina Kellerova, Eva Reid
Teaching English Via Literature in the Digital Age *459–470*
Daniel Doz
Using the History of Mathematics as a Motivational Factor in Teaching Math *471–482*
Dragana Glogovac, Marina Milošević, Bojan Lazić
Possibilities of Application of Research-Based Teaching (IN) in Primary Mathematics Education *483–500*
Aleksandra Mihajlović, Nenad Vulović, Sanja Maričić
Teaching Mathematics During the Covid-19 Pandemic – Examining the Perceptions of Class Teachers and Mathematics Teachers *501–518*
Amalija Žakelj, Darjo Felda, Mara Cotič
Assistance to Pupils with Learning Difficulties in Mathematics *519–530*
Milana Pivaš
Non-Formal Educational Context and Teaching of Science and Social Studies in a Changed Social Context-Methodological Approach and Significance *531–544*

Polona Salober, Nastja Cotič, Darjo Žuljan
Students' Views on the Use of Information and Communication Technology and Experiential Learning in Science Lessons *545–562*
Jelena Lukić
The Quality of Questions Presented in TV School of Teaching Nature and Social Sciences *563–576*
Matija Jenko, Barbara Kopačin
Connecting the Living Environment of Children and their Singing in Choirs *577–592*
Dragan Radovanović
Physical Activity in Children and Adolescents with Elevated and High Blood Pressure *593–600*
Jasna Maksimović, Špela Golubović
Universal Design and Accessibility of Play in an Inclusive Environment *601–614*
Katarina Čikoš
Learning the Gifted in a Changed Social Context *615–626*
Ljiljana Jerković, Mile Ilić
Inclusive Teaching of the Subject of Civics in an Altered Social Context *627–648*

IV

Buba Stojanović
The Importance of Family for the Development of Speech Culture in Preschool Children and Students' of Younger School age in Altered Learning Conditions *651–664*
Sanja Partalo
The Empirical Model of Preschoolers' Friendship in an Altered Context of Institutional Education *665–678*

V

Jelena Stamatović, Mirjana Stakić
International Scientific Conference at the Faculty of Education in Užice (2011–2021): A Chronological Overview and Future Perspectives *681–742*

ПРЕДГОВОР

Монографија садржи радове са Међународног научног скупа „Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту”, одржаног 22. октобра 2021. године на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Организатори скупа су: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу (Србија); Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија); Универзитет „Константин Филозоф”, Педагошки факултет, Нитра (Словачка) и Универзитет „Jan Evangelista Purkyne”, Педагошки факултет, Усти над Лабем (Чешка Република).

У монографији су представљени резултати остварени у оквиру научно-истраживачког пројекта под називом *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Педагошког факултета у Ужицу: проф. др Снежана Маринковић (руководилац пројекта), проф. др Данијела Василијевић, проф. др Горан Шекељић, проф. др Жана Бојовић, проф. др Лидија Златић, проф. др Сања Маричић, проф. др Јелена Стаматовић, проф. др Далиборка Пурић, проф. др Љиљана Костић и проф. др Мирјана Стакић. У тим су укључени и други истраживачи из Србије чија су научна интересовања везана за истраживачку област Пројекта: проф. др Драгана Бјекић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу; проф. др Јасмина Клеменовић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду; доц. др Биљана Ђорић, Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу и доц. др Александра Шуваковић, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

Радови у монографији су класификовани у следеће тематске области:

1. Високошколско образовање у измењеном друштвеном контексту.
2. Образовање и васпитање у измењеном друштвеном контексту.
3. Настава у измењеном друштвеном контексту.
4. Предшколско васпитање у измењеном друштвеном контексту.

Монографија садржи 47 радова који представљају писана саопштења за скуп чији су аутори из Србије, Словеније, Пољске, Словачке, Италије, Босне и Херцеговине и Црне Горе.

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Редакција

FOREWORD

The monograph includes papers from the International Scientific Conference *Science, Teaching and Learning in a Changed Social Context* held on October 22, 2021 at the Faculty of Education in Užice, one of the constituent faculties of the University of Kragujevac. The conference was organized by: University of Kragujevac, Faculty of Pedagogy in Užice (Serbia); University of Primorska, Faculty of Education in Koper (Slovenia); Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra (Slovakia); and Jan Evangelista Purkyně University, Faculty of Education, Ústi nad Labem (Czech Republic).

The monograph presents the results obtained in the science research project entitled *Teaching and Learning: Problems, Goals and Perspectives* supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. The project was carried out by a team of teachers from the Faculty of Pedagogy in Užice: Professor Snežana Marinković, PhD (project leader); Professor Danijela Vasilijević, PhD; Professor Goran Šekeljić, PhD; Professor Žana Bojović, PhD; Professor Lidija Zlatić, PhD; Professor Sanja Maričić, PhD; Professor Jelena Stamatović, PhD; Professor Daliborka Purić, PhD; Professor Ljiljana Kostić, PhD, and Professor Mirjana Stakić, PhD. The team also included other researchers from Serbia whose scientific interest is related to the research area of the Project: Professor Dragana Bjekić, PhD, from the Faculty of Technical Sciences in Čačak, member of the University of Kragujevac; Professor Jasmina Klemenović, PhD, from the University of Novi Sad Faculty of Philosophy; Biljana Đorić from the University of Kragujevac Faculty of Technical Sciences in Čačak, and Assistant Professor Aleksandra Šuvaković, PhD, from the University of Kragujevac Faculty of Philology and Arts.

The papers in the monograph were classified in the following thematic areas:

1. Higher education in a changed social context.
2. Education in a changed social context.
3. Teaching in a changed social context.
4. Preschool education in a changed social context.

The monograph comprises 47 papers that represent written entries for the conference whose authors come from Serbia, Slovenia, Poland, Slovakia, Italy, Bosnia & Herzegovina, and Montenegro.

The publication of the monograph was financially supported by the Ministry of Science, Education and Technological Development of the Republic of Serbia.

Editorial staff

I

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.017M
УДК 378.147:004.738.5
Прегледни научни чланак
стр. 17–30

Марија Р. Марковић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ПРЕТПОСТАВКЕ ЕФИКАСНЕ ОНЛАЈН НАСТАВЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ[**]

Апстракт: Како дигитални медији прожимају све аспекте нашег живота, остваривање наставе на даљину данас, а и у будућности може се сматрати неминовношћу, за чију ефикасност је потребно обезбедити одговарајуће предуслове. Након изненадног избијања пандемије крајем 2019. и почетком 2020. године изазване појавом вируса ковид-19, факултети широм света били су приморани да се реорганизују и да у што краћем року пређу на онлајн наставу, како би се студентима омогућио наставак започете академске године. Циљ рада јесте да се укаже на основне претпоставке ефикасне онлајн наставе у високом образовању, за коју се претпоставља да ће у некој форми наставити да постоји и након завршетка пандемије. Дате претпоставке биће изнете у форми указивања на специфичности онлајн наставе које су у значајној мери повезане са успехом студената у њој. Могуће је издвојити три групе таквих специфичности: *индивидуалне специфичности самих студената, карактеристике онлајн наставе и карактеристике високошколске установе*, које се детаљније описују у раду. Таква настава превасходно подразумева адекватну припремљеност наставника и студената у погледу развоја одговарајућих индивидуалних компетенција. Осим тога, важан чинилац успешне онлајн наставе је и постојање одговарајуће институционалне подршке на нивоу конкретне високошколске установе при њеној реализацији. Дате препоруке могу бити добра полазна основа за увођење и унапређивање квалитета онлајн наставе у високом образовању код нас.

Кључне речи: *онлајн настава, високо образовање, развој компетенција, институционална подршка*.

[*] marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

[**] Рад је финансијски подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Околности у којима су се универзитети широм света и код нас изненада нашли након избијања пандемије, изазване појавом коронавируса крајем 2019. и почетком 2020. године, захтевале су да се у кратком временском периоду пронађе начин на који ће се започета академска година наставити. У том контексту прелазак на онлајн наставу препознат је као адекватан вид реализације наставног процеса који ће омогућити учења на даљину, без непосредног физичког контакта између учесника. Такву наставу могуће је реализовати применом различитих дигиталних средстава попут: електронске поште, електронских књига, мрежа стриминг медија, интернет страница, друштвених мрежа и сл. (Beldarrain, 2006; Zenović, Bagarić, 2014). Дакле, могу се примењивати и синхрони и асинхрони видови онлајн наставе. Синхрона онлајн настава омогућава да се учење одвија кроз истовремено учешће студената и/или наставника у реалном времену (применом апликација Google Meet, Zoom и сл.). Асинхрона настава омогућава учење у било ком тренутку и на било којој локацији на којој постоје рачунари са приступом интернету, при чему се користе софтвери као што су Moodle, Blackboard, WebCT и други (Moyle, 2010). Уколико је организована на одговарајући начин, онлајн настава многим студентима омогућава да напредују сопственим темпом, што доприноси индивидуализацији наставе (Kenzig, 2015; Moyle, 2010). Задовољство студената таквом наставом може се упоредити са задовољством традиционалном, учионичком наставом (Vernon, Valtaiaiii, Pierce, Pittman-Munice, Frantz Adicins, 2009).

Ипак, овај вид наставе није претходно био довољно заступљен у академском раду код нас. Иако је учење на даљину облик учења који се често користи у читавом свету, само 18 високошколских установа у Републици Србији акредитовало је најмање један студијски програм за учење на даљину (Milićević et al., 2021).

Оклевање које постоји код универзитетских наставника у погледу увођења онлајн наставе може бити засновано на томе што нису довољно обучени за прелазак на овај вид наставног рада, односно за то да онлајн наставу учине ефективним видом реализације наставе у високом образовању. Многи наставници нису имали довољно обуке да би могли ефикасно да пређу са држања традиционалне наставе на онлајн наставу. У новонасталим околностима наставници су морали да се у јако кратком временском року адаптирају на нови образовни контекст, а да за то нису били довољно претходно припремљени. Из тог разлога, оправдано је очекивати да нису сви наставници били подједнако успешни у томе и да је овој теми потребно посветити посебну пажњу у наредном периоду. Циљ рада јесте да се укаже на основне претпоставке успешне онлајн наставе у високом образовању, за коју се претпоставља да ће у некој форми наставити да постоји и након завршетка пандемије.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ЕФИКАСНЕ ОНЛАЈН НАСТАВЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Могуће је издвојити извесне карактеристике онлајн наставе које су у значајној мери повезане са успехом студената у њој. Дате специфичности могу се разврстати у следеће три категорије (Money & Dean, 2019): а) *индивидуалне специфичности самих студената* (црте личности, демографске карактеристике, стил учења, когнитивне карактеристике, претходно знање, претходна искуства, мотивација и сл.), б) *карактеристике онлајн наставе* и в) *карактеристике високошколске установе*. У тексту који следи настојаћемо да укажемо на неко од датих специфичности које представљају важне претпоставке успешне онлајн наставе у високом образовању.

Индивидуалне карактеристике студената

Показало се да индивидуалне специфичности студената попут црта личности, демографских карактеристика, стила учења, когнитивних карактеристика, претходног знања, претходних искустава, мотивације и сл. доприносе њиховом успеху или неуспеху при похађању онлајн наставе (Money & Dean, 2019). Конкретније, установљено је да су следеће четири индивидуалне карактеристике предиктори успеха студената у онлајн настави: језичке вештине (вештине читања и писања), независност у учењу (адекватно организовање времена, структурирање времена за израду задатака, постављање циљева, самодисциплина, лична одговорност), мотивација и компјутерска писмености (Kerr et al., 2006).

Бродбент и Пул (Broadbent & Poon, 2015) извршили су метаанализу резултата претходних истраживања којом је установљено да су персоналне стратегије управљања временом (адекватно планирање и коришћење времена за учење и израду задатака), метакогниције (свесно управљање менталним процесима), регулације напора (способност истрајавања при суочавању са академским изазовима) и критичко мишљење позитивно повезане са академским исходима у онлајн настави (иако нешто слабије неко у традиционалној настави), док су учење понављањем, елаборација (способност повезивања нових са претходно усвојеним информација у циљу памћења новог наставног садржаја) и организација (способност издвајања битног од небитног током учења путем прављења табела, забелешки и сл. у циљу организовања (разврставања) онлајн наставног материјала) од мањег значаја. Налази указују да студенти који похађају онлајн наставу не би требало да посвећују време коришћењу елаборације, понављања и организовања приликом учења новог материјала, јер ове стратегије можда неће повећати вероватноћу академског успеха. Иако се чини да су ове технике корисне у традиционалној настави, показало се да су мање корисне у онлајн окружењу. Није оправдано претпо-

ставити да ће преношење традиционалне наставне праксе и материјала у онлајн наставно окружење нужно резултирати истим образовним исходима. Наставници би требало да осигурају да се у потпуности користе благодати које пружа интернет контекст, уз истовремено пажљиво осмишљавање стратегија за развој способности саморегулације код студената. Развијеност вештина саморегулације при учењу препозната је као значајна варијабла индивидуалног нивоа која доприноси успеху у онлајн учењу и у другим истраживањима (нпр. Littenberg-Tobias & Reich, 2020). Потребно је, стога, радити на развоју датих компетенција код студената као предуслова њиховог успеха у похађању онлајн наставе.

Што се тиче црта личности, показало се да су савесност, отвореност према новом искуству и аналитичко размишљање повезани са академским успехом у потпуно онлајн асинхроним часовима, што су карактеристике које су повезане са успехом студирања и у традиционалној настави. Није установљено да екстраверзија, интроверзија и анксиозност ометају или подстичу онлајн учење. Најснажнији предиктор академског учинка током семестра, независно од варијабли личности, био је број речи којима су студенти допринели онлајн дискусијама, што је индикатор њиховог лингвистичког стила. Студенти који су писали дуже текстове имали су боље оцене (Abe, 2020).

У истраживању Ванга и сарадника (Wang et al., 2019) на узорку од 693 студента основних студија проучавано је да ли перцепције студената у погледу задовољености и незадовољености њихових основних психолошких потреба (као „две стране медаље") утичу на њихову мотивацију и учење у контексту онлајн и традиционалне наставе. Показало се да дата варијабла има ефекте на мотивацију студената и исходе учења у оба наставна контекста. Ипак, показало се да постоје разлике у погледу наставне климе и задовољења и незадовољења потреба у оба ова контекста. Задовољење и незадовољење потреба нису били повезани у контексту традиционалне наставе, док су ова два конструкта показала позитивну повезаност у онлајн наставном контексту. И овај аспект би требало имати у виду при организовању онлајн наставе.

Такође, истраживање које су спровели Хан и Џонсон (Han & Johnson, 2012) показало је да студенти који имају већу емоционалну интелигенцију, такође, имају већи ниво социјалне везаности (квалитетне вршњачке односе) у онлајн учењу, тј. појединци са вишом способношћу да опажају туђе емоције најчешће су више везани за вршњаке у контексту онлајн учења. Немогућност опажања емоција посматрањем фацијалних експресија доноси већу учесталост интеракције у синхроним онлајн дискусијама. Студенти који нису толико вешти у опажању емоција других спремни су да четују и разговарају, иако не нужно везано за тему, током синхроних онлајн часова. Дакле, постоји негативна повезаност између способности студената да перципирају емоције путем посматрања фацијалних експресија (емоционалне интелигенције) и нивоа интеракције у синхроној онлајн настави. Могуће је да је појединцима са нижом способношћу да перципирају осећања других тешко да разумеју осећања дру-

гих у онлајн контексту. За њих интеракције куцањем текста и разговором преко микрофона могу постати алтернативни начини да превазиђу своју неспособност да перципирају емоције како би могли да успоставе контакте са другима. За појединце са већом способношћу да опажају емоције, чак и неколико интеракција може бити довољно да разумеју ситуацију тако да не сматрају да су им даље интеракције потребне. Социјалне везе студената повезане су са њиховим онлајн интеракцијама. Студенти који имају виши ниво везаности у онлајн настави имају више интеракција са тенденцијом руковођења у синхроним дискусијама. Дати налаз би требало имати у виду приликом реализације онлајн часова, као и при формативној и сумативној евалуацији постигнућа студената.

Ипак, не одговара онлајн настава образовним потребама свих студената, при чему ће поједини студенти бити успешнији од других којима овакав вид наставе мање одговара (Stöhr et al., 2020), што је у складу са индивидуалним стилом учења. Због тога би у таквој настави требало укључити различите видове синхроног и асинхроног наставног рада, чиме би се уважиле индивидуалне потребе студената. Многим студентима онлајн настава омогућава да напредују темпом који погодује њиховом сопственом стилу учења (Kenzig, 2015), што се посебно односи на видове асинхроне онлајн наставе. Такође, могуће је комбиновати онлајн и традиционалну наставу на факултету, чиме се повећава вероватноћа академског успеха код студената.

Социоекономски статус може бити значајна индивидуална варијабла, превасходно кроз постојање или непостојање техничких и просторних услова за похађање онлајн наставе код куће (Edmunds, Gicheva, Thrift, Hull, 2021), због чега је студентима потребно пружити адекватну подршку у том погледу. С друге стране, такав вид високошколског образовања је мањи издатак за породице студената, посебно када се имају у виду путни трошкови (Kenzig, 2015).

Карактеристике онлајн наставе

Више аутора указује на карактеристике онлајн наставе о којима би требало водити рачуна уколико желимо унапредити овакав вид високошколског поучавања. Тако Мани и Дин (Money & Dean, 2019) издвајају следеће: узимање у обзир индивидуалних специфичности студената при планирању и реализацији онлајн наставе, прилагођавање процеса наставе и евалуације постигнућа онлајн контексту, подстицање интеракције и активности студената у току онлајн наставе, дефинисање очекиваних исхода које је могуће остварити у онлајн контексту, адекватно коришћење расположивих ресурса за постизање постављених исхода и омогућавање избора студентима у погледу активности у које се могу укључити.

Као што је претходно напоменуто, потребно је да технологија која се користи буде у складу са различитим потребама студената, требало би да буду

заступљени различити начини презентовања наставних садржаја (асинхроне и синхроне наставне активности, уз дељење одговарајућих наставних материјала), као и организовани различити начини међусобне комуникације (путем имејлова, чета, конверзација путем веб-камера) (Crawford-Ferre & Wiest, 2012).

Укључивање технологија у наставу и учење захтева реконцептуализацију курикулума и постојећих начина подучавања. Коришћење технологија као једноставне замене за факултетску комуникацију неће представљати реконцептуализацију наставе и учења, која је у овом контексту неопходна. За прелазак на овакав начин поучавања потребно је преиспитати начине дотадашњег рада и размислити о њиховој компатибилности са новим наставним контекстом (Moyle, 2010). Потребно је пажљиво планирање онлајн програма које би требало да се заснива на проучавању потреба студената као циљне групе, доношењу ширег програмског оквира, операционалног плана, процену исплативости и сл. Такође, важно је прецизно дефинисање циљева наставних предмета, селекција квалитетних наставних садржаја, планирање и примена одговарајућих стратегија учења, уважавање психолошких аспеката учења (мотивације, посвећености и сл.), адекватна провера постигнутих исхода учења, као и формативна евалуација свих кључних аспеката онлајн наставе (Cheawjindakarn, Suwannatthachote, Theeraroungchaisri, 2012).

Оптимални контекст образовања на даљину подразумева: *примену разноврсних технолошких алата* (доступност вишеструких алата за учење на даљину, развијеност одговарајућих компетенција код студената за њихово коришћење, истовремена примена асинхроних и синхроних алата), *примену одговарајућих педагошких стратегија* (ситуационо учење, лицем у лице контакти, обезбеђивање спремности студената за прихватање промена, институционална подршка факултета (организација, пружање фидбека наставницима и надгледање онлајн процеса) и *разматрање важних програмских аспеката* (сагледавање задовољства студената похађања програма, разлога уписивања онлајн програма, тешкоћа при реализацији и похађању програма и сл.) (Menchacaa & Bekeleb, 2008).

Од виталне је важности да наставни предмети који се реализују онлајн имају јасно постављене исходе учења. Притом, ти исходи, заправо, не морају нужно бити другачијих од оних који се реализују на факултету. Разлика се примарно огледа у начину на који се ти исходи постижу. Наставници би приликом креирања наставних предмета морали да имају на уму да се начин на који студенти уче када су у учионици разликује од начина на који индивидуално уче у онлајн контексту (Kenzig, 2015).

У истраживању Шан и сарадника (Shah, Shah, Memon, Kemal, Soomro, 2021) установљено је да не постоји директан утицај климе онлајн наставе на ангажовање студената, већ да је овај однос посредован перцепцијом студената у погледу степена у којем су њихове основне психолошке потребе у таквој настави задовољене/незадовољне. Овај налаз указује да чак и ако студенти

своју климу за учење доживљавају као климу која подржава аутономију, овај фактор сам не може утицати на њихово ангажовање. Стога би требало узети у обзир психолошке потребе студената приликом реализације онлајн учења. Дакле, ангажовање студената у онлајн учењу зависиће од њихове перцепције колико су у таквом контексту задовољене њихове основне потребе. Перцепција студената о задовољењу или незадовољењу њихових потреба може учинити климу за учење значајном или ирелевантном за њих, а следствено томе, ово може имати значајан утицај на улагање напора да постигну боље резултате.

Интеракција међу учесницима сматра се важним аспектом успешне онлајн наставе (Crawford-Ferre & Wiest, 2012; Fish & Wickersham, 2009; Kenzig, 2015; Tynan et al., 2015; Ya Ni, 2013), који доприноси задовољењу основних психолошких потреба код студената (за дружењем, прихваћеношћу, блискошћу и сл.). Наставници имају кључну улогу у томе, при чему се од њих очекује да структурирају и омогућавању квалитетне дискусије, због чега би требало да у онлајн наставу укључе и синхроне и асинхроне методе и да допринесу стварању заједнице учења (Crawford-Ferre & Wiest, 2012; Kenzig, 2015). Показало се да је могуће реализовати интерактивну онлајн наставу у високом образовању уз адекватно коришћење доступних дигиталних алата (нпр. Kahoot!, Menti, Google sheets, Google workspace и сл.), као и организовање различитих видова кооперативне наставе (Wang, 2020). Свакако, потребно је претходно обучити студенте у погледу коришћења дигиталних алата и технологије која је потребна за успешну онлајн интеракцију. Међутим, предност онлајн интеракције можда неће бити остварена ако изостане блиска повезаност између учесника, о чему би, такође, требало водити рачуна (Ya Ni, 2013).

Колаборативно учење има велики потенцијал на пољу високог образовања јер подстиче заједничку конструкцију знања, као и развој вештина интеракције која резултира важним образовним исходима. Студенти би требало да буду у прилици да контролишу задатак, не само кроз доношење свих организационих одлука које на њега утичу, већ и да бирају проблеме који их највише занимају, као и начин и обим у коме желе да их проуче (Herrera-Pavo, 2021). Вршњачко учење (сарадња са другим колегама као вид подршке сопственом учењу), такође, даје позитивне индивидуалне ефекте. Стога, подстицање вршњачког учења у контексту онлајн наставе може бити веома корисна стратегија (Broadbent & Poon, 2015). Менторски односи могу помоћи студентима да буду успешни у похађању онлајн часова, јер доприносе задовољењу њихових основних психолошких потреба. Имати само једног вршњака ментора може утицати на перцепцију задовољења сопствених потреба, перцепције заједнице учења и на више завршне оцене у онлајн настави, као и у традиционалној, учионичкој настави. Притом, вршњачко менторство може бити организовано на формалан (институционални, процедуралан) или на неформалан (спонтан, непроцедуралан) начин (Baranik, Wright, Reburn, 2017).

Свакако, у било ком процесу образовних промена, наставници играју кључну улогу. Онлајн настава захтева од професора универзитета да другачије размишља о настави и учењу, да науче мноштво нових технолошких вештина и укључе се у процес развоја факултета у погледу увођења и остваривања квалитетне онлајн наставе (Fish & Wickersham, 2009). Од виталног је значаја да се наставни садржај адекватно презентује и јасно објасни како би се студентима олакшало да сами прођу кроз курс, без потребе да им наставник олакшава напредовање као током традиционалне наставе. Уобичајена грешка наставника при реализацији онлајн наставе јесте да не пружају довољно подршке студентима током процеса учења. Многи наставници претпостављају да је једноставно објављивање информација о теми (текстова, веб-линкова итд.) довољно да омогући студентима да у потпуности схвате компликоване концепте и буду у стању да ефикасно примене усвојене информације, што најчешће није случај (Kenzig, 2015).

Такође, препоручује се извођење комбиноване високошколске наставе, која подразумева да се део активности на наставном предмету реализује онлајн, а други део у непосредном лицем у лице контакту са студентима у установи (Keržič, Tomaževič, Aristovnik, Umek,2019; Noetel et al., 2021; Ya Ni, 2013). Бругеман и сарадници (Bruggeman, Tondeur, Struyven, Pynoo, Garone, Vanslambrouck, 2021) интервјуисали су дванаест стручњака у области високошколског образовања како би идентификовали карактеристике наставника које су кључне за њихово прихватање комбиноване високошколске наставе. Резултати датог истраживања показују да је могуће издвојити седам таквих карактеристика наставника: (1) постављање наставе и образовања у средиште рада, (2) стављање студената у центар наставног процеса (настава усмерена на студента), (3) увиђање педагошке потребе за променом, (4) спремност на експериментисање (и на могуће неуспехе), (5) размењивање искуства о потребама и бригама са другима, (6) способност критичке саморефлексије код наставника и (7) адекватно повезивање технологија са процесима учења. Насупрот томе, четири атрибута наставника ометају усвајање (прихватање) комбинованог учења: (1) давање приоритета другим задацима у односу на наставу, (2) држање педагошког уверења усмереног на наставника (наставник у средишту наставе), (3) нејасан став о комбинованој настави и (4) осећај забринутости у погледу импликација коришћења технологије.

Имајући у виду да се технологије и платформе за учење стално мењају и унапређују, такав стални развој начина на који се информације могу делити и стратегија за повећање ангажовања студената при раду са наставним садржајем захтевају да наставници који креирају онлајн наставне предмете прате дате тенденције и поседују одговарајуће компетенције за примену иновација у свом раду. Придржавајући се препоручених стандарда при креирању онлајн наставних предмета, уз одговарајуће усклађивање активности учења са исходима учења, наставници могу допринети пружању најквалитетније онлајн наставе студентима и тиме допринети да се у потпуности искористе потенцијалног вида учења (Kenzig, 2015).

Карактеристике високошколске установе

Као кључне карактеристике високошколске установе које доприносе успешности онлајн наставе могу се издвојити: развијеност одговарајућих стратегија и адекватних приступа онлајн учењу – у погледу селекције студената за похађање онлајн програма (неће сви бити подједнако успешни, што код слабијих студената може утицати на напуштање школовања), флексибилности таквих програма, могућности избора студената, индивидуализације програма, субјекатске позиције студената у процесу учења, доступности технолошких средстава и одговарајуће обуке за њихово коришћење, организације различитих ваннаставних активности и сл. (Money & Dean, 2019).

Онлајн поучавање је сложен задатак који захтева доста ангажовања наставника, што може бити дуготрајно и исцрпљујуће за њих (Bolliger & Wasilik, 2009; Tynan et al., 2015). Због дуготрајне припреме која подразумева додатне обавезе које су специфичне за поучавање у онлајн настави у односу на традиционалну наставу (припрема онлајн материјала, учешће у онлајн дискусијама и др.), наставници такву наставу могу доживљавати као оптерећујући и веома захтевну у погледу времена и напора који је потребно уложити. Због тога је неопходна одговарајућа претходна обука наставника, као и адекватна институционална подршка при реализацији онлајн наставе (Tynan et al., 2015).

Потребно је као важне претпоставке квалитетне онлајн наставе обезбедити претходну припрему и институционалну подршку наставницима кроз доступност потребне технологије, смањење оптерећења наставника другим пословима, омогућавање квалитетне интеракције међу колегама у погледу размене искустава из онлајн наставе (Crawford-Ferre & Wiest, 2012). Уколико се у онлајн настави обезбеди одговарајући број техничких алата као и адекватна институционална пракса, могуће је у значајној мери унапредити образовне исходе код студената који долазе из различитих друштвених миљеа (Edmunds et al., 2021). Стручна и техничка подршка подразумева одговарајућу обуку наставника и студената, доступност разноврсних комуникационих ресурса (нпр., e-mail, chatroom, webboard и сл.), као и техничку подршку коју пружају стручна лица запослена на факултету (Cheawjindakarn, Suwannatthachote, Theeraroungchaisri, 2012). Комбиновање висококвалитетног онлајн учења са прилагодљивом институционалном подршком може помоћи студентима који би иначе могли имати тешкоће у онлајн окружењу (Littenberg-Tobias & Reich, 2020).

Потребно је на нивоу установе утврдити који видови професионалне обуке су потребни запосленима како би реконцептуализовали наставну праксу тако да на значајан начин укључује технологију у наставни рад. Неке од стратегија професионалног учења и развоја које се могу у ту сврху користити могу укључивати посете другим образовним установама, подучавање и менторство, размену искустава и примера добре праксе, као и изградњу партнерства са другим институцијама (Moyle, 2010).

Подршка при реализацији онлајн наставе у високом образовању поред институционалне, може се односити и на подршку на државном, националном нивоу (законске уредбе, процедуре, стратегије подучавања, стратегије евалуације успеха студената и сл.) (Wang, 2015).

Амерички Савет регионалних акредитационих комисија (Council of Regional Accrediting Commissions) развио је међурегионалне смернице за евалуацију програма образовања на даљину (*Distance education programs: Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning)*, 2011) у којима је издвојено девет индикатора квалитета понуђене онлајн наставе на институционалном нивоу: 1) онлајн настава је примерена мисији и сврси установе; 2) планови институције за развој, одрживост и, ако је потребно, проширивање понуде начина онлајн учења интегрисани су у редовне процесе планирања и евалуације установе; 3) онлајн учење је уграђено у системе управљања и академског надзора у оквиру институције; 4) курикулуми установе који се односе на онлајн учење су кохерентни, кохезивни и са академском строгошћу упоредиви са програмима који се нуде у традиционалним наставним форматима; 5) институција процењује ефикасност понуђених онлајн програма, укључујући и степен постизања циљева онлајн учења, и користи резултате својих процена како би се побољшало постизање дефинисаних циљева; 6) факултет одговоран за реализацију онлајн програма и процену успеха студената у постизању циљева онлајн учења поседује одговарајуће квалификације за то и има установљену ефикасну подршку наставном процесу; 7) у институцији постоје ефикасни студентски и академски сервиси за пружање подршке студентима који похађају онлајн програме; 8) институција пружа довољно ресурса да подржи и, ако је потребно, прошири своју понуду онлајн програма; 9) институција осигурава интегритет својих онлајн понуда. Дате смернице могу бити од користи за унапређивање квалитета онлајн наставе и у нашој средини. Такође, задовољство наставника и студената сматра се важним фактором квалитета онлајн наставе. Стога је потребно континуирано процењивати задовољство наставника и студената овим видом наставом како би се осигурало квалитетно образовање на даљину (Bolliger & Wasilik, 2009). Дате индикаторе можемо имати у виду приликом процене квалитета реализоване онлајн наставе, као и при настојању да се њен квалитет унапреди.

ЗАКЉУЧАК

Примена различитих дигиталних алата у високошколској настави, као и реализација асинхроне и синхроне онлајн наставе, могу бити од значајне користи за унапређивање њеног квалитета. С обзиром на чињеницу да живимо у дигиталном окружењу које карактерише стални развој и унапређивање дигиталних технологија, неминовно је да ће доћи до промене устаљених начина наставног рада на факултетима и да ће се у будућности повећати удео онлајн настава. Веома је важно код студената, наставника и других запослених у високошколским установама развити одговарајуће компетенције за реализацију онлајн и/или комбиноване наставе, као предуслова за њено успешно остваривање. Поред тога, као неизоставни предуслов реализације онлајн наставе, потребно је обезбедити одговарајућу институционалну подршку њеном увођењу и одрживој примени.

У раду је указано на неке од битних предуслова које је нужно обезбедити у високом образовању како би се омогућила реализација квалитетне онлајн наставе. Свакако, могуће је да се, поред разматраних специфичности, могу издвојити још неки важни предуслови. Дата област требало би да буде предмет будућих теоријских и емпиријских проучавања, уколико желимо да допринесемо образовном процесу на високошколским установама који ће оспособити студенте за живот и рад у дигиталном окружењу.

Литература

Abe, J. A. A. (2020). Big five, linguistic styles, and successful online learning. *The Internet and Higher Education*, 45,1–9.

Baranik, E. L., Wright, A. N. & Reburn, L. K. (2017). Mentoring relationships in online classes. *The Internet and Higher Education*, 34, 65–71.

Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139–153.

Bolliger, U. D. & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103–116.

Broadbent, J. & Poon, L. W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1–13.

Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A. & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48, 1–11.

Cheawjindakarn, B., Suwannatthachote, P. & Theeraroungchaisri, A. (2012). *Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education*: *A Review of the Literature*. Creative Education, 3 (Supplement), 61–66.

Crawford-Ferre, G. H. & Wiest, R. L. (2012). Effective Online Instruction in Higher Education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(1), 11–14.

Distance education programs: Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning) (2011). Philadelphia: Council of Regional Accrediting Commissions, Middle States Commission on Higher Education. Retrieved April 28, 2021 from the World Wide Web https://www.ship.edu/globalassets/pcde/guidelines_for_the_evaluation_of_distance_education_programs.pdf.

Edmunds, A. J., Gicheva, D., Thrift, B. & Hull, M. (2021). High tech, high touch: The impact of an online course intervention on academic performance and persistence in higher education. *The Internet and Higher Education*, 49, 1–10.

Fish, W. W. & Wickersham, E. L. (2009). Best Practices for Online Instructors – Reminders. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(3), 279–284.

Han, H. & Johnson, S. D. (2012). Relationship between students' emotional intelligence, social bond, and interactions in online learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 78–89.

Herrera-Pavo, A. M. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1–11.

Kenzig, J. M. (2015). Lost in Translation: Adapting a Face-to-Face Course into an Online Learning Experience. *Health Promotion Practice*, 16(5), 625–628.

Kerr, S. M., Rynearson, K. & Kerr, C. M. (2006). Student characteristics for online learning success. *Internet and Higher Education*, 9(2), 91–105.

Keržič, D., Tomaževič, N., Aristovnik, A. & Umek, L. (2019). Exploring critical factors of the perceived usefulness of blended learning for higher education students. *PLoS ONE*, 14(11), 1–18.

Littenberg-Tobias, J. & Reich, J. (2020). Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program. *The Internet and Higher Education*, 47, 1–11.

Menchacaa, P. M. & Abate Bekeleb, T. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231–252.

Milićević, V., Denić, N., Milićević, Z., Arsić, Lj., Spasić-Stojković, M., Petković, D., Stojanović, J., Krkić, M., Sokolov Milovančević, N. & Jovanović, A. (2021). E-learning perspectives in higher education institutions. *Technological Forecasting & Social Change*, 166(11), 1–5.

Money, H. W. & Dean, P. B. (2019). Incorporating student population differences for effective online education: A content-based review and integrative model. *Computers & Education*, 138(1), 57–82.

Moyle, K. (2010). *Building Innovation: Learning with technologies*. Australia, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B. & Lonsdale, C. (2021). Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–33.

Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A. & Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the 'new normal'. *Revista de Psicodidáctica*. In press, https://www.elsevier.es/en-revista-revista-psicodidactica-english-edition--244-avance.

Stöhr, C., Demazière, C. & Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, 147, 1–12.

Tynan, B., Ryan, Y. & Lamont-Mills, A. (2015). Examining workload models in online and blended teaching. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 5–15.

Vernon, R., Valtaiaiii, H., Pierce, D., Pittman-Munice, P. & Frantz Adicins, L. (2009). Distance education programs in social work: current and emerging trends. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 263–276.

Wang, C., Hsu, K. H.-C., Bonem, M. E., Moss, D. J., Yu, S., Nelson, B. D. & Levesque-Bristol, C. (2019). Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts. *Computers in Human Behavior*, 95, 114–125.

Wang, X. C. (2015). Conversations with innovators in learning and technology. *TechTrends*, 59(5), 14–16.

Ya Ni, A. (2013). Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods. *Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199–215.

Zenović, I. i Bagarić, I. (2014). Trendovi u otvorenom učenju na daljinu u svetu i kod nas. Međunarodna naučna konferencija *Sinteza 2014*. Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide (379–384). Beograd: Univerzitet Singidunum.

Marija R. Marković
University of Niš, Faculty of Philosophy

ASSUMPTIONS OF EFFECTIVE ONLINE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Summary

As digital media permeate all aspects of our lives, achieving distance learning today, and in the future, can be considered inevitable, for the effectiveness of which it is necessary to provide appropriate preconditions. After the sudden outbreak of the pandemic in late 2019 and early 2020 caused by the appearance of the COVID-19 virus, faculties around the world were forced to reorganize and move to online classes as soon as possible, in order to enable students to continue the academic year. The aim of this paper is to point out the basic assumptions of successful online teaching in higher education, which is assumed to continue to exist in some form after the end of the pandemic. The given assumptions will be presented in the form of pointing out the specifics of online teaching, which are significantly related to the success of students in it. It is possible to single out three groups of such specifics: *individual specifics of the students themselves*, *characteristics of online teaching* and *characteristics of the higher education institution*, which are described in more detail in the paper. Such teaching primarily implies adequate preparation of teachers and students in terms of developing appropriate individual competencies. In addition, an important factor of successful online teaching implies the existence of appropriate institutional support at the level of a specific higher education institution in its implementation. The given recommendations can be a good starting point for the implementation and improvement of the quality of online teaching in higher education in our country.

Keywords: *online teaching, higher education, competence development, institutional support.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.031B
УДК 378.147:004
Прегледни научни чланак
стр. 31–42

Маја М. Босанац[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: С обзиром на чињеницу да образовање представља (под)систем друштва, дигитализација друштва последично резултира и дигитализацијом образовања. Полазећи од става да су педагошке импликације дигитализације бројне и да постоје значајне разлике на различитим нивоима образовања, као циљ рада поставља се сагледавање педагошких импликација дигитализације када је реч о високом образовању. Циљ је конкретизован у оквиру следећих задатака: (а) значај проучавања односа образовања и друштва; (б) представљање разлика између дигиталне и аналогне генерације са импликацијама за образовање, (ц) указивање на могућности и изазове дигитализације у оквиру високошколског образовања. У закључку се истиче да дигитализација образовања представља контроверзну тему са бројним импликацијама које су у значајној мери условљене и нивоом образовања на који се односе. Такође, поларизација у ставовима о дигитализацији као искључиво позитивној или негативној појави у процесу образовања представља две крајности у приступима, а потенцијално решење се налази у проналажењу баланса.

Кључне речи: *високошколско образовање, друштво, нетрадиционални студенти, дигитална генерација.*

УВОД

Захтеви за дигитализацијом образовања произлазе управо из захтева за транзицијом ка дигиталном друштву. Митровић (Mitrović, 2017) истиче како је, уз недовољна средства која држава издваја за високо образовање, управо превазиђеност појединих образовних програма једна од највећих слабости у транзицији ка дигиталном друштву.

Образовање као (под)систем друштва (према: Pastuović, 2012) у значајној мери одређено је и дефинисано својом друштвеном улогом, као и све истакнутијим друштвеним и технолошким утицајима. Иако је ова појава оче-

[*]maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

кивана, може да јој се приступи и из критичког угла. У том контексту, на педагошким конференцијама неретко се постављало и питање да ли друштво превише очекује од образовања да решава његове проблеме. Односно, да ли образовни циљеви у савременом друштвеном контексту могу да постану секундарни у односу на друштвене и утилитарне циљеве? Полазећи од става да постоје значајне разлике у одговорима у зависности од нивоа образовања о којем је реч, тематика рада ограничена је на високошколско образовање.

Сложеност ситуације у којој се налазе институције високошколског образовања произлази из чињенице да се истовремено време очекују захтеви за повећањем квантитета високобразованог становништа и јављају захтеви за повећањем квалитета образовања. Још један често изражен дуализам подразумева питање развоја либералног у односу на предузетничко образовање. Коначно, у контексту проучаване теме, трећи значајан дуализам представља супротстављање ставова о значају неговања традиције образовних установа, њихове специфичности у односу на нове захтеве за брзим прилагођавањем друштвено-економским и технолошким утицајима. Још једно контроверзно питање које се поставља јесте: Да ли, и у којој мери, има смисла неговати образовање које је усмерено на прошлост у времену које је обележено брзим променама и припремању за неизвесну будућност?

Вин (Veen, 2007) истиче ургентну потребу дизајнирања нових образовних система гледајући унапред, уместо стварања будућности гледајући уназад и робујући нормама прошлости. С тим у вези, Митровић (Mitrović, 2017), као једну од суштинских могућности пред српским образовним системом, наводи његову реформу путем које се истичу и развијају стратешки најважнији елементи за развој дигиталне економије у оквиру промоције високог образовања, повећања интердисциплинарности у образовном садржају, као и активне подршке доживотном учењу.

У циљу осветљавања значаја разумевања импликација постављених дуализама у процесу образовања, рад је конципиран на начин да укаже на значајне педагошке импликације. У првом делу рада указује се на значај проучавања односа образовања и друштва. Затим, у другом делу рада пажња је усмерена на разлике између тзв. дигиталне у односу на аналогну генерацију са образовним импликацијама, што представља увод у последњи део рада у оквиру којег се истичу како могућности, тако и изазови које доноси дигитализација у високом образовању. На основу проучене литературе изведена су закључна разматрања.

ЗНАЧАЈ ПРОУЧАВАЊА ОДНОСА ОБРАЗОВАЊА И ДРУШТВА

Образовне институције одувек су биле повезане са друштвом у којем делују, међутим, ниво њихове интеракције није увек био исти. С обзиром на тематику рада у оквиру које се проучава високо образовање, поједини аутори (Ćulum i Ledić, 2010) истичу како су се основне академске делатности универзитета као значајне институције високог образовања увек прилагођавале потребама и захтевима друштва. Међутим, данашња динамика никада није била толико интензивна, па захтева и трансформацију унутрашње структуре универзитета, као и преиспитивање приоритета и односа снага како у основним академским делатностима, тако и када је реч о (ре)дефинисању односа са учесницима (Ćulum i Ledić, 2010).

Милутиновић (2008) наводи да „развој образовања, у свом најширем значењу, данас није толико подстицан својом унутрашњом динамиком развоја као што је то био случај у прошлости, већ је постао пуно осетљивији према спољашњим притисцима" (Milutinović, 2008: 212). Иста ауторка указује на значај новог контекста за образовање и за све оне који су на било који начин одговорни за његов будући развој, а он подразумева: (1) раст информација и знања утиче на промену досадашњих модела сазнања, вредносних система и облика понашања, а од посебног значаја је чињеница да ова промена утиче на све аспекте социјалног и економског живота; (2) запањујућа брзина технолошког развоја који покреће економску реструктурацију; (3) економска несигурност и висок ниво незапослености; (4) демографски трендови који утичу на измену структуре становништва; (5) повећана економска, културна и политичка међузависност земаља; (6) израстање нових социјалних интереса; (7) промене у ставовима о начинима управљања и финансирања јавних сервиса са растућом децентрализацијом и преносом одговорности на локални ниво (Papadopulos, 1995, према: Milutinović, 2008).

Питање односа проучавања развоја особе у односу на развој друштва Пастуовић (Pastuović, 2012) објашњава у оквиру дефинисања циљева као жељених излаза, исхода и учинака образовног система. При томе под излазима из образовног система (*outputs*) подразумева квантитативни аспект образовне продукције изражен бројем студената у одређеном периоду; исходи из образовног система (*outcomes*) представљају остварена когнитивна, психомоторна и афективна постигнућа и показалац су квалитета образовне продукције (Pastuović, 2012). Коначно, под учинцима образовања Пастуовић (Pastuović, 2012) указује на промене у економској, социјалној и социокултурној и у природној околини образовања које су резултат промењеног понашања људи насталим под утицајем образовања. Другим речима, као што Пастуовић (Pastuović, 2012) дефинише, жељени исходи могу да се назову унутрашњим циљевима, за разлику од спољашњих циљева (ванјски циљеви), односно жеље-

них учинака, при чему унутрашњи циљеви представљају промене које би због образовања требале да се догоде на нивоу унутар појединца који учи, а спољашњи циљеви представљају промене у околини образовања до којих долази под утицајем промењеног деловања образованих људи. Условљеност унутрашњих и спољашњих циљева образовања (Pastuović, 2012) произлази из тога што се унутрашњи циљеви учења по правилу изводе из захтева околине (иако се у одређеној мери води рачуна и о развојним образовним мотивима појединаца). Значајно је, затим, разумевање чињенице да се спољашњи циљеви не могу остварити уколико нису остварени унутрашњи циљеви, док, насупрот томе, спољашњи циљеви могу да изостану и када су унутрашњи циљеви остварени, међутим, они у том случају резултирају економском и социјалном неисплативошћу (Pastuović, 2012). Проучавање усклађености унутрашњих и спољашњих циљева образовања резултирало је образовањем за нове компетенције према чијем концепту се садржаји учења изводе из захтева који произлазе из услова живота у савременом свету, а мање из систематике научних дисциплина (Pastuović, 2012). Исти аутор истиче да су проучавања социоекономских истраживања потврдила да друштво јаче делује на образовање него што образовање делује на друштво. Напред изнета Пастуовићева запажања представљају полазну основу за истицање значаја утицаја које друштво има на образовање у најширем смислу, а она ће у наставку бити сведена на проучавање утицаја дигитализације на процес високошколског образовања.

Уколико пратимо развојну линију образовања, могуће ју је пратити упоредо са развојем индустрије. У том контексту поједини аутори (Šešlija i dr., 2018) у оквиру тзв. *индустрије 4.0* проучавају и напредак од дигиталне производње до дигиталног образовања. На значај ове појаве указује и појава тзв. *4.0 образовања* у оквиру проучавања економије која је заснована на знању. Као један од кључних изазова за високошколско образовање Пејановић (Pejanović, 2019) наводи управо индустрију 4.0 у чијој основи је глобално умрежавање које своју примену треба да нађе и у процесу образовања као својеврстан вид писмености. У оквиру представљања компетенцијског модела за индустрију 4.0, Вежа (Veža, 2017) истиче чињеницу да ће потребе за новим компетенцијама имати утицај и на образовање, како када је реч о основним и средњим школама, исто тако и на образовање на универзитетима, као и целоживотно учење. Мартиноли (Martinoli, 2019) сведочи како четврта индустријска револуција постаје извор бројних питања за академско окружење јер:

> ..наставнике и професоре претвара у одређену врсту савремених „продавача" – трговаца знањем, корисним садржајима, вјештинама, идејама које ће будуће тржиште рада моћи искористити. Студенти постају купци за које наш образовни производ сада морамо омотати у сјајни папир и учинити га атрактивним, занимљивим, привлачним за младу генерацију одраслу испред екрана (Martinoli, 2019: 6).

У целини посматрано, интензивирање односа између образовних институција и друштвеног окружења, како на локалном нивоу тако и у оквиру захтева насталих као последица глобализације, образовне институције чини све порознијим на спољашње утицаје као и значај задовољавања спољашњих циљева образовања. За разлику до прошлости када су се истицале значајне разлике у циљевима између науке (циљ истина) и технологије (циљ корисност) (Savićević, 2002) оне су сада све мање. На сложеност ове ситуације у савременим условима указује и Бок (Bok, 2005: 144–145) истичући како савремена наука не доживљава јасно раздвајање индустријског и научног истраживања из разлога што је савремена технологија досегла одређени ниво интелектуалне перфидности, па би њено институционално одвајање од науке било контрапродуктивно за обе.

ДИГИТАЛНЕ И АНАЛОГНЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ – ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ

Искуства и окружење у којем живимо обликују начин на који мислимо и понашамо се, па постајемо продукти нашег окружења. Мартиноли (Martinoli, 2019) прави разлику између аналогног периода у којем се говорило о академској и медијској писмености, док у данашње време кључна реч у оквиру образовања постаје дигитална писменост.

Постоје бројне и различите типологије генерација, а дефинисане су према два основна критеријума: (1) године старости, (2) заједничке генерацијске особине (Dejanović i Ljubojević, 2017). Поједини аутори (Oblinger & Oblinger, 2005) указују на чињеницу да је и технологија све значајнији део нашег окружења. Управо у оквиру проучавања нових генерација постоји бројна и разноврсна терминологија коју различити аутори користе, међутим, оно што повезује већину термина јесте управо њихова заснованост на утицајима технологије. У том контексту све ширу примену добијају следећи термини: C генерација (engl. *C generation = Connected; Creative; Click*); V генерација (engl. *Virtual generation*), генерације M (engl. *Media Generation*) и сл. (Bilić, 2016). Позивајући се на термин који је увео Ден Блум (Den Blum), Вотсон (2016) једно поглавље своје књиге посвећује управо успону тзв. скринејџера, како би описао чин читања са екрана, данашње тинејџере назива „скринејџери”. Мартиноли (Martinoli, 2019) истиче како нове генерације студената дигитализацију више не посматрају као нову технологију, већ природно окружење. Иста ауторка наглашава да управо излазак у аналогни и *offline* свет често може да буде узнемирујући, неразумљив и ограничавајући за ову генерацију.

Бројни аутори (Bilić, 2016; Veen, 2007; Lisek i Brkljačić, 2012; Ранђеловић, 2018) приликом проучавања карактеристика нових генерација позивају се на поделу Пренскија у оквиру разликовања генерације тзв. хомо сапијенса (*homo sapiens*) у односу на хомо запијенса (*homo zappiens*). Назив је изведен из латинске речи „homo” човек и „zap-zap-zap” као метафоре за брзо скенирање информација на телефонима и компјутерима (Bilić, 2016).

Табела 1. Карактеристике хомо запијенса и претходних генерација (Veen, 2007)

„Homo Zappiens"	„Homo Sapiens"
брза реакција; извршавање више послова; истовремено; нелинеарни приступ активностима; примарне вештине у раду са иконама; повезан са окружењем; учествује у заједничким пројектима; учи претраживањем; учи кроз играње; учење екстернализујући; користи фантазију.	конвенционална брзина; концентрација на један посао; линеарни приступи; примарне вештине читања; углавном сам; конкурентан; учита ко што апсорбује; раздвајање учења и игре; учење интернализујући; фокусиран на реалност.

На сличан начин, у оквиру поређења образовних потреба дигиталне генерације и стварности у образовању (традиционалне основе образовања), Солеша и Гријак (Soleša i Grijak, 2006) закључују следеће:

- дигитална генерација више воли брзо примање информација из више мултимедијалних извора, док многи наставници преферирају споро и контролисано објављивање информација из ограничених извора;
- дигитална генерација преферира паралелну обраду и више задатака, а многи наставници преферирају појединачну обраду и једноструки/ограничени задатак;
- дигитална генерација више воли обрађивање слика, звукова и видео записа пре текста – многи наставници радије дају текст пре слика, звукова и видеа;
- дигитална генерација више воли насумични приступ хиперповезаној мултимедији информације – многи наставници радије дају информације линеарно, логично и узастопно;
- дигитална генерација више воли интеракцију/умрежавање истовремено са многим другима – многи наставници више воле да ученици раде самостално него да се умрежавају и комуницирају;
- дигитална генерација више воли да учи „тачно у време" – многи наставници више воле да предају „за сваки случај" (на испиту је);
- дигитална генерација више воли тренутно задовољство и тренутне награде – многи наставници више воле одложено задовољство и одложене награде.

Највећи број изазова у оквиру тзв. дигиталног јаза генерација влада тренутно када већина наставника припада генерацији предигиталног или аналогног доба, док су сви садашњи студенти (традиционална студентска популација) представници дигиталне генерације чије се образовне потребе и очекивања од начина реализације образовног процеса у значајној мери разликују од очекивања претходних генерација.

МОГУЋНОСТИ И ИЗАЗОВИ ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ У ОКВИРУ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

За разлику од прошлости када су се утицаји друштвених промена спорије инкорпорирали у образовни процес, у савремено доба трансферинкропорације одвија се значајно брже. Пандемија корона вируса представља најактуелнији пример у којој мери спољашњи друштвени утицаји могу да обликују и редефинишу начин образовања. Контекст времена и простора добијају нову димензију, како у друштву у целини тако и у оквиру образовања као друштвеног (под)система. Нове могућности настале услед дигитализације високог образовања потврђују тезе о једном од могућих сценарија за будућност универзитета (Vincent-Lancrin, 2004) у оквиру истицања значаја све већег утицаја технологије и стварања мрежа. У оквиру стварања светског глобалног електронског универзитета Милојевић (Milojević, 1998) истиче да се отварају могућности за све хетерогенију популацију студената. На тај начин доприноси се остварењу захтева за образовањем што бројније популације у оквиру разноврсних институција које нуде високо образовање. Ови утицаји представљају посебан изазов за универзитетске наставнике који су традиционално усмерени и који сматрају да универзитети треба да задрже своју улогу неподлегања промењивим захтевима друштва и тржишта који се брзо мењају. Утицај технолошког развоја резултирао је све интензивнијим захтевима за дигитализацијом образовања која је убрзана пандемијом, а њени утицаји у будућности, могу да поприме још шире размере на глобалном нивоу.

У оквиру проучавања изазова са којима се суочава савремена педагогија, Ранђеловић (2018) као изазов наводи управо неопходност проналажења најефикаснијег приступа новим генерацијама у оквиру свеприсутнијег дигиталног окружења које заједно са новим начином живота захтева и нове методе учења. У том контексту исти аутор наглашава како већ садашњи студенти на факултетима припадају генерацији рођеној у доба интернета. Међутим, овде је значајно уважавање чињенице о све присутнијој хетерогености студентске популације, при чему је нетрадиционална студентска популација све бројнија. Нетрадиционална студентска популација, према схватању појединих аутора (Oblinger & Oblinger, 2005), може да се дефинише у оквиру поседовања једне или више следећих карактеристика: одложени упис – нису уписали постсекундарно образовање исте године када су завршили средњу школу, *part-time* поха-

ђање, током целе или дела академске године, рад за време студија (35 часова или више), финансијски независни, имају издржаване чланове осим супружника, који могу да укључују и децу, самохрани родитељ, недостатак средњошколске дипломе.

Следећа могућност која се нуди приликом инкорпорације елемената дигитализације у оквиру високог образовања огледа се у чињеници да се педагошки процес усмерава према развоју све веће функционалности и припреме за живот и рад. Још једна позитивна импликација за науку, према речима Бока (Bok, 2005), подразумева да ширење универзитетске публике помоћу интернета може да утиче на враћање равнотеже између предавања и истраживања (многи професори би на овај начин и путем предавања допрели до бројније публике у спољном свету), чиме би се повећала вредност добрих предавача.

Истовремено, уколико се процесу дигитализације приступи из угла потенцијалних изазова, они се примарно односе не само на недовољну оспособљеност универзитетских наставника за овакве начине рада, већ и резултирају новим захтевима када је реч о креирању образовних садржаја, при чему универзитетски наставници више немају истакнуту улогу. За разлику од традиционалног приступа јављају се захтеви за сарадњом (Bok, 2005): дизајнера курса („специјалисте за садржај"), писци, техничари, инструктори, при чему Бок посебно указује на чињеницу да ће сарадња таквог тима у изради коначног производа резултирати са „више дискусије о педагошким методама него што је то обичај код предавача на универзитету" (Bok, 2005: 92).

Један од можда највећих изазова када је реч о дигитализацији високог образовања представљају стрепње о последицама које доноси прелазак са штампаних материјала на електронске. Негативну крајност дигитализације високог образовања могуће је сажети следећим цитатом:

> „Какве су последице заласка Гутенбергове галаксије и транзиције од културе књиге до културе екрана и електронске комуникације? Према Биркерцу, последице су веома забрињавајуће: фрагментаризација простора и времена, губитак пажње и посвећености, нестрпљивост, брзина и површност, недостатак жеље за систематским и продубљеним читањем и истраживањем, губљење вере у приповедање, радикални раскид са традицијом, одсуство визије, осиромашење и ерозија језика, укидање приватности, тотална зависност о технологији. Овај електронски постмодернизам ставља на коцку душу појединца и друштва у целини, подривајући саму суштину личног и колективног идентитета и трајања. Укратко, постмодерни електронски свет нуди нам Фаустову нагодбу у којој продајемо своју духовност и своје душе за неизвесну дигиталну будућност" (Andevski, Arsenijević i Vidaković, 2014: 41).

На основу проучене литературе заступа се становиште да је дигитализацији образовања тешко приступити на свеобухватан начин у оквирима њених крајности. Међутим, управо наведене крајности у приступима представљају

добар аналитички оквир у циљу постављања основа за максимализовање бенефита које доноси дигитализација образовања, док негативна крајност у приступу треба да служи као подстрек у циљу избегавања сценарија у којем човек губи контролу над оним што је створио. Овде може да се направи поређење са тврдњом као што тржиште треба да буде у служби човека, а не човек у служби тржишта, исто тако и примене савремене технологије у образовању треба да буду у служби човеку уместо да човек постане зависан од технологије.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу проучене литературе долази се до закључка да се све заступљенијој примени дигитализације у високом образовању (уколико се изузме неминовност услед последица глобалних дешавања под утицајем појаве пандемије корона вирусом) може приступити из угла: (а) позитивних страна примене, при чему временска и просторна димензија не представљају ограничавајући фактор за приступ образовању; флексибилност приликом целокупног процеса образовања; (б) доприноса развоју функционалног аспекта примене технологије у процесу образовања, чиме се остварује припрема и за свет рада; (в) неопходности прилагођавања начину функционисања тзв. дигиталних генерација; (г) потенцијалних изазова, при чему један од већих подразумева недовољна упознатост са могућностима примене савремене образовне технологије од стране наставника који су се образовали у аналогно доба.

Ову ситуацију додатно компликују и захтеви за све већим бројем високообразованог становништва, што ће, посебно у будућности, резултирати све хетерогенијом студентском популацијом. Иако традиционална и студентска популација припадају категорији одраслих, њихова животна искуства, као и образовни мотиви могу значајно да се разликују. Бојазни о потенцијалним негативним образовним импликацијама као последица преласка са штампаних на дигиталне материјале такође представљају значајне аспекте за даљи истраживачки рад, као и опасности од претварања високошколског образовања у индустријску грану.

На основу проучене литературе закључује се да крајности у приступима као што је Негропонтова књига *Бити дигиталан*, у којој се велича могућност слободе сваког појединца (Andevski, Arsenijević, Vidaković, 2014), као и критичко полазиште у оквиру, на пример, *Гутенбергових елегија* (Andevski, Arsenijević, Vidaković, 2014) представљају две крајности чија синтеза може да пружи добру полазну основу како да се искористе могућности технологије, али да се минимализују потенцијално још бројнији изазови јер је дигитализацији друштва, а самим тим, у одређеној мери и образовању, потребно приступити аналитички и критички више као неминовности него избору.

Литература

Andevski M., Arsenijević, J. i Vidaković M. (2014). Kreativnost u antinomijama (post)informatičkog doba. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.): *Darovitost i kreativnost – razvojna perspektiva kreativne performanse* (39–51). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Bilić, V. (2016). The net-generation methods of learning, online activities and upbringing outcomes. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 259–277.

Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu*. Beograd: Clio.

Ćulum, B. i Ledić J. (2010). *Civilna misija sveučilišta element u tragovima*?. Rijeka: Filozofski fakultet.

Dejanović, A. i Ljubojević, Č. (2017). Digitalna generacija u visokom obrazovanju: buđenje kreativnosti. U Ljubojević Č., Perić M., Dejanović A., Druga međnarodna naučno-stručna studentska konferencija SKEI 2017 – zbornik radova: *Ekonomija i informatika u funkciji održivog razvoja i jačanja međunarodne saradnje* (7–24). Beograd: Visoka škola modernog biznisa.

Martinoli, A. (2019). U susret izazovima obrazovanja za medije i kulturu 21. stoljeća: Nova znanja i vještine za digitalno, interaktivno i participativno okruženje. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 25(2), 5–28.

Milojević, I. (1998). Women's higher education in the 21st century: From women friendly' towards women's universities. *Futures*, 30(7), 693–703.

Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Mitrović, Đ. (2017). *Na putu ka blagostanju 4.0 – Digitalizacija u Srbiji. Izveštaj analize Freidrich Ebert Stiftung*. Beograd.

Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educating the net generation*, 2(1–2), 20.

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj – Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pejanović, R. (2019). *Izazovi ekonomskog obrazovanja*. Novi Sad: Akademska knjiga.

Ранђеловић, М. Б. (2018). *Дигитални дијалог као реинжењеринг у систему хибридног учења*. Необјављена докторска дисертација. Крагујевац, Универзитет у Крагујевцу: Факултет техничких наука у Чачку.

Savićević, D. M. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Soleša, D. i Grijak, Đ. (2006). Digitalna generacija i realnost u obrazovanju. U Brejc M. (ur.): Proceedings of the 31st *Annual ATEE (Association for Teacher Education in Europe) Conference* (689–695). Portorož: National School for Leadership in Education, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Šešlija, D., Milenković I., Doroslovački R., Katić, V., Vilotić, D., Kolaković, S. i Kovačević, I. (2018). Od digitalne proizvodnje do digitalnog obrazovanja. U Katić V. (ur.): XXIV skup trendovi razvoja: *Digitalizacija visokog obrazovanja* (1–5). Novi Sad. Fakultet tehničkih nauka.

Veen, W. (2007). Homo zappiens and the need for new education systems. In CERI – New Millennium Learners- Meetings and Conferences (109–121). Florence: OECD seminar on digital natives and education.
Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Wim-Veen/publication/253361521_Homo_Zappiens_and_the_Need_for_New_Education_Systems/links/5443cf310cf2a76a3ccd67e3/Homo-Zappiens-and-the-Need-for-New-Education-Systems.pdf.

Veža, I. (2016). Industrija 4.0 *Novi strojarski izazov.*
Retrieved 23 March, 2021 from the World Wide Web https://bib.irb.hr/datoteka/830338.Strojarski_izazov_SB_Veza.pdf.

Vincent-Lancrin, S. (2004). Building future scenarios for universities and higher education: an international approach. *Prospects of Higher Education*, 2(2), 245–263.

Вотсон, Р. (2016). *Будући умови, како дигитално доба мења наш ум*. Београд: Плато.

Maja M. Bosanac
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Summary

Given the fact that education represent a (sub) system of society, the digitalization of society consequently results in the digitalization of education as well. Starting from the premise that the pedagogical implications of digitalization are numerous and that there are significant differences at different levels of education, the aim of the paper is to consider the pedagogical implications of digitalization when it comes to higher education. The objective is concretized within the following tasks: (a) the importance of researching the relationship between education and society; (b) presenting the differences between digital and analogue generation with implications for education, (c) pointing out to the opportunities and challenges of digitalisation within higher education. In conclusion, it is pointed out that the digitalization of education is a controversial topic with numerous implications that are significantly conditioned by the level of education to which they relate. Also, polarization in attitudes about digitalization as an exclusively positive or negative phenomenon in the educational process represents two extremes in approaches, and the potential solution lies in finding a balance.

Keywords: *higher education, society, non-traditional students, digital generation.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.043I
УДК 37.018.43:[616.98:578.834(437.6)
Оригинални научни чланак
стр. 43–54

Petra Ivenz[*]
Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCES DURING DISTANCE LEARNING

Abstract: In the past year, the world of education in Slovakia went through a significant change due to the worldwide pandemic. At the universities, the subjects got transferred to the online world, and the curriculum, lectures, seminars, and activities within the seminars had to be adapted to this situation as well. This paper will introduce a learning activity that is used to develop the sociocultural knowledge of the students of intercultural studies within foreign language education. It will provide an insight into how the learning is performed when the students are in the classroom and how it had to be adjusted for online teaching. The outcomes of the learning activity will be presented within the paper as well to compare if they change based on the environment in which the learning was performed.

Keywords: *Intercultural studies, sociocultural knowledge, foreign language*.

INTRODUCTION

The changes that the past year brought to the world can be seen in education as well. Schools and universities in Slovakia had to transfer their lessons to the online world and had to teach their students via the internet. While gaining theoretical knowledge based on forms of lectures can be transferred to the online world more easily, more interactive education faced challenges. This paper introduces an activity that is focused on intercultural studies within foreign language education, and which too had to be adapted to be taught online.

When people enter a foreign country, they tend to notice the differences between their culture and the new culture even before learning a new language. This cultural knowledge should be reflected in intercultural education within foreign language education which is called intercultural competence. Intercultural competence can be defined as the knowledge of one's own and other countries' habits, traditions, and views (Pokrivčáková, 2012). Because of this, it is not enough

[*] petra.ivenz@ukf.sk

only to learn a foreign language linguistically correctly, but it can be concluded that cultural competence then must be a crucial part of the foreign language education (Kováčiková & Veselá, 2016). This claim is supported by research as well because it has proven that language and culture are closely interconnected, and they should be taught together (Dema & Moeller, 2012).

Nowadays, the European Union puts greater emphasis on implementing intercultural competences in foreign language education. The reforms of the Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe (CEFR) state that the speakers of foreign languages should be able to strengthen the abilities of thinking and acting independently and be able to socialize within a pluralist society (Reid, 2014). Moreover, the main goal of learning a foreign language was switched to *intercultural communicative competence* which should not only underline the cultural sensitivity of the students but should also highlight the ability to switch between different cultural perspectives when communicating (Byram, 1997; O'Dowd, 2007).

LITERATURE

Culture is around us even though we do not always realize it. Kalman (2009) states that culture can be reflected in everything: in our food, in our clothes, in our stories, or how we celebrate. Kramsch (1998) compares nature and culture: while nature is growing organically, culture refers to something which was developed. For the purposes of this paper, Williams (2006: 32) specifies a social definition of a culture where "culture is a description of a particular way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and learning but also in institutions and ordinary behavior". Based on these definitions it can be concluded that culture then can be found everywhere.

For the further purposes of this paper, *intercultural communicative competence* needs to be characterized. It can be described as one's ability to behave in an appropriate way when using the foreign language linguistically, socio-linguistically, and pragmatically (Reid, 2014). Additionally, traditional literature describes intercultural competence as a combination of knowledge, skill, and attitude (Bennett, 2015). Kramsch (1998) states that when something is intercultural it means that two different cultures meet. This can be seen also within the same language, where it points to the conversation between people from different cultures such as a conversation between homosexual and heterosexual people or simply between men and women (Kramsch, 1998). Lastly, Deardorff (2006) says that people should be aware that developing intercultural competences could be a life-long process, and if they want to be successful in this competence they need to behave and communicate effectively in cross-cultural situations.

Bennett (2015) summarizes the needed knowledge, skills, and attitudes for successful intercultural competence understanding. She addresses thatknowledge of one's culture is as important as knowledge of target culture and language (Bennett, 2015). This statement can be connected to Hall (1998) who says that for the learners of foreign language it is important to have the knowledge of socio-cultural competences such as history, values, and beliefs, everyday life of the target culture. Furthermore, Bennet (2015) states thatlearners of foreign languages need to be aware of cultural knowledge such as literature, religious systems, etc. as well. As for the needed skills, Bennet (2015) presents that listening skills, observation skills, the skill of understanding other perspectives as well as mindfulness and communicating are important for intercultural competence understanding. Furthermore, she states that it is important to be open-minded, curious, respective, and tolerant (Bennet, 2015). Moreover, Hall (1998) points that it is necessary to possess the knowledge of sociolinguistic competences (such as greetings, idioms, taboos, dialects of the target culture) as well as the knowledge of pragmatic competences (such as advice-giving, persuading, or non-verbal communication of the target culture).

Within intercultural competences, it is possible to develop different types of knowledge and skills. One of these different types of knowledge is socio-cultural knowledge. According to Santiago (2018), socio-cultural knowledge can be defined as values and the norms of behavior in a country. This includes the forms in which these values and norms are reflected in the language (Santiago, 2018). The reflection in the language is described by Reid (2014) who states that socio-cultural knowledge is mirrored in the rules of politeness, or norms that relate to generations, sexes, or social classes. Furthermore, socio-cultural knowledge is the knowledge of everyday life, history, beliefs, and taboos as well (Reid, 2014). Gender stereotypes can be included within socio-cultural knowledge, as these stereotypes are related to norms about sexes (genders), beliefs, and everyday life.

When looking at the definitions of culture and of intercultural competences and their overview as well, it can be concluded that this knowledge must be implemented withinforeign language education. Surely, it is important to cover the language linguistically, but the same amount of attention needs to be given to the intercultural competences as well. This is necessary for a deeper understanding for how shared beliefs and values, or day-to-day life influence the language (Reid, 2014). Therefore, it is crucial to focus on implementing cultural activities into the classroom as soon as possible and such activities should be addressed as much as possible within the classroom (Reid, 2014).

Current State of Teaching Intercultural Competences in Slovakia

As stated previously, nowadays the European Union puts emphasis on the integration of intercultural competences into foreign language education, the reality in Slovakia does not always reflect it. Since 2007, when the Slovak government passedone of its most important education reforms, one of the main aims of foreign language teaching is to prepare the students for a life in a multicultural and multilingual Europe. The national curriculum emphasizes how important it is to discover and understand other cultures and languages which then leads to successful and accurate communication of learners with other inhabitants of the European Union. Furthermore, it was stated within this reform that "tolerance and intercultural understanding should be developed in the foreign language lessons" from very early ages (Reid, 2014: 33).

In 2014, Reid concluded researchthat was concerned with intercultural education at Slovak elementary schools. The author went to the schools to observe the English lessons and found out that only 48% of the observed lessons provided students with intercultural education (Reid, 2014). Furthermore, Reid (2014) discovered that out of 51 asked teachers, only 43% said that they developed their intercultural knowledge when studying at universities and 63% out of those who said that intercultural knowledge was developed at the universities said that such education was sufficient. When the teachers were asked how often they include intercultural competences into their lessons, 62% said it was once or twice a month, and 37% stated that it was once a week or more. The most striking result provided by Reid (2014) was that only 31% of the asked teachers said that teaching culture is as important as teaching other aspects of language.

Sándorová (2017) concluded another research that was focused on teachers of foreign languages. She conducted her research with teachers working in high schools. The involved teachers declared that they did not know why it was necessary to include intercultural education in foreign language education as when they attended the universities, such education was not provided to them (Sándorová, 2017). Furthermore, the teachers stated that they did not want to go through introducing greetings, or addressing with the high schoolers, because it seemed to them that such knowledge was already known to the students (Sándorová, 2017).

Based on the presented evidence, it can be concluded that even though that the European Union, and therefore Slovakia as well, tries to highlight the importance of implementing intercultural education to foreign language education, the practice does not reflect it. Teachers do not have a systematic overview of what intercultural knowledge to develop and furthermore, they do not know how to do so because they did not encounter intercultural studies while they were preparing to be teachers. That is the reason why it is important to include techniques and activities which develop intercultural competences of the future teachers of foreign languages. As a result, when those teachers teach at schools, from their own experience, they will be able to pass on the information to their students.

METHOD

For the purposes of this paper, action research was chosen. McNiff (2013) states that action research is formed by two words ("action" and "research"), therefore it consists of the actual action and how the researcher finds out about what to do. The action part of the research involves the researcher thinking carefully about the perceptions of the situation and if these perceptions are accurate. Then the research part involves gathering the data; it reflects on the shown action; it generates evidence from the data, and it makes claims to knowledge that is based on the conclusions from the evidence. Furthermore, it is important to provide explanations for activities, hence stating reasons and purposes (McNiff, 2013).

Ebbut (1985: 297) defined action research as a "systematic study that combines action and reflection with the intention of improving practice". This research can be used in a variety of areas. For the purposes of this paper, it will be used as a form of a teaching method because the discovery method replaces a traditional method, as well as it also lays a claim to the professional development of teachers (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

According to Kemmis (1997) for the former, action research could be seen as a local level improvement of practice, while for the latter, it could be seen as broader agenda of changing education through to changing society. As for this paper, action research is needed as a tool to search for improvements in teaching intercultural competences at a local level (a classroom). For the purposes of this paper, four phases of the action research were chosen: *planning*, *acting*, *observing*, and *reflecting* (Sagor, 2010, Schmuck, 2006).

Participants

Three groups of future teachers of the English language participated in this activity. Two groups completed this activity online and one group completed it in the classroom. The first group consisted out of twenty-two students. There were seven male and fifteen female students. Within this group, one female student is a Serbian who comes from the Slovak community in Serbia, otherwise, all the other students are from Slovakia. The students from this group were in their early twenties. The second group consisted out of six female students, two of them come from Russia, and four of them come from Slovakia. The students from Russia are in their early twenties, and the students from Slovakia are in their late twenties, and early thirties. The third group consisted out of twenty-two Slovak students. Within this group, there were ten male and twelve female students. The students in this group were in their late teens.

Main Aim

The main aim of this paper is tocompare how a chosen activity is taught face-to-face and how it needed to be adapted for online education.

Research Questions

1. Are there any similarities between when the activity is completed online and when it is completed in a classroom?

2. Are there any differences between when the activity is completed online and when it is completed in a classroom?

RESULTS

Planning Phase

The chosen activity deals with gender stereotypes, or as Reid (2014) calls them *norms,* in one's own and foreign country. The activity develops students' awareness of other genders but also links the foreign language with socio-cultural knowledge. Because of what we see in our families, or in the media, we have an idea of what are gender roles and what behavior, and choices are linked to them. Therefore, this activity helps students to see similarities as well as differences between their own and foreign cultures, especially if the two cultures are very distinctive.

The activity was found on the internet, and it is called the *Boy or girl thing.* The basis of the activity is a list of occupations, jobs, behavior, colors, or things which are uttered by teachers. Upon hearing them, students need to decide whether in their mind they link the said word to boys or girls. When the activity is performed in the classroom, the classroom itself can be divided into two parts which is achieved by sticking paper where *boys* is written on one side of the wall and paper where *girls* is written on the other side of the wall. Students stand in the middle of the classroom and when they hear the word, they decide if they move to the *boys'* or *girls'* side of the classroom. Then they go back to the middle and wait to hear another word. For more advanced students, discussion can be added after each uttered word. Teachers ask students why they moved to either side of the classroom and students are supposed to explain their choices.

As was already explained in the previous chapters of this paper, because of the pandemic situation, university education was moved to the online platforms as well. As a result, when completing this activity online, some adjustments had to be undertaken. Students were asked to raise their hands (either literally as they had their

cameras turned on, it was possible to see their reaction, or they could use the hand feature which is provided by the software used for meeting online) if they thought that the uttered word belonged to the *boys.* If they thought of *girls* upon hearing the word, they were supposed to write it into the chat. The disadvantage of completing this activity online is that if students do not want to state their opinion, they do not raise their hands, or do not write anything to the chat. In this case, it is easier for teachers to overlook if someone does not participate, especially, if the group of students is big. In the classroom, all students participate, that is why it is important that they stand up and move around the classroom, so everybody can express their opinion and teachers see it and they may address it further.

The activity was completed online twice with two different groups of students, and once it was completed in the classroom. Each time, this list of chosen words was used: *dancing, teacher, burping and farting, cooking and cleaning, pink, doctor, nurse, a six-pack,* and *police officer*. Depending on time availability, more examples were added to the list, however, the above-written words were used each time this activity was completed with students.

Action Phase

As stated, the activity was completed online twice with two different groups of students. The first group consisted out of twenty-one male and female students from Slovakia, and there was one student who was Serbian living in the Slovak community in Serbia. The second group consisted of female students, four were from Slovakia, and two from Russia. The same list of words was used within both groups.The activity was completed as it was mentioned in the paragraphs before: students were asked to have their cameras turned on and by raising (or not raising) their hands indicate their choices. Even though in both groups, there were foreign students (one Serbian and two Russian students), the similarity in choices and answers to the uttered words could be detected. Based on their choices and answers it could be concluded that the gender norms are the same (or very similar) in Slovakia as well as in Russia and Serbia.

When the pandemic situation in Slovakia got better, and education was transferred back to face-to-face form, this activity was completed in the classroom as well. The group consisted out of twenty Slovak male and female students. The same list of words as with the previous groups was used in this case as well.The classroom was divided into two sides, on one wall it was written *boys* and on the other *girls.* Students were asked to stand in the middle and move to the side which they thought of when they heard the list of words.

Observation Phase

The activity was observed to be successful in all three groups. This conclusion is based on the reactions of the students during the discussion part of the activity. However, there are some points which were observed during completing this activity.

The first online group consisted out of twenty-two students. Because this group was so big, it was not possible to keep track of all students to see, whether they participated in the activity or not. The answers to the following discussion were then also usually provided by the same students. Furthermore, not all of them had their cameras turned on, and therefore, it was easier for them not to state their opinions.

The problems which arose when completing the activity with the first group, did not happen with the second one. Because this group consisted only out of six students, and all of them had their cameras turned on all the time, it was clear to see who chose what and it was easier to keep track who contributed to the conversation and who did not.

Even though the third group consisted out of twenty-two students (similarly, as the first one), because the teacher and students were in the classroom together, it was easier to see the reactions on the faces of students.Therefore, it was more natural to keep the conversation flowing longer than when this activity was completed online. When the activity was completed online, the conversation often felt stretched, and the whole activity was more dependent on the teacher. Furthermore, it was possible to see the choices to the listed words of all students in the classroom, and so all students could participate and share their opinion on the topic. This was not possible when the activity was completed online, as students with turned-off cameras rarely participated in the conversations by themselves.

In all three cases that this activity was completed, during the conversation, it was necessary to connect the thinking of students with today's world, as well as with history. For example, usually, when students heard the word *doctor,* they chose the option *boys*, however, until the Middle Ages it was women who were associated with healing but then the witch trials took place and men took their positions. Another example of connecting their thinking with the real world could be noted when they think about how to decide when they hear the word *teacher.* It is possible to find statistics what is the percentage of female and male students at university teaching programs and the teachers who complete this activity can tell the students that in this particular case it is not just their thinking, but the reality. It is important to connect the activity with other intercultural competences, so students can see the connections with history and their reflections in today's world. Then they are able to learn about them and once they are teachers, they can interpret them further to their students.

Evaluation Phase

The brief evaluation from students showed that this activity was successful. During a discussion after the activity was completed, students from all groups (but especially from the third group which was in the classroom because they were able to move around as well) said that the activity was a fun way to introduce gender stereotypes to the students. Furthermore, because students could observe certain behaviors at home and in their lives, it was easy to talk about the topics as well. Some of the students agreed that they became more aware of the gender stereotypes. Interestingly, one male student even confessed a couple of weeks later after completing this activity, that he started to help his mother more with the household chores because he realized how much she has to do around the house.

DISCUSSION

The main aim of this paper was tocompare how a chosen activity is taught face-to-face and how it needed to be adapted for online education. Based on the presented research, it can be concluded that when the activity was completed online, there was a lack of active participation of all students in the activity.

Furthermore, this paper was aimed at answering the research questions.

1. **Are there any similarities between when the activity is completed online and when it is completed in a classroom?**

The main similarity between completing the activity online and in a classroom was the choices the students made upon hearing the chosen words. As discussed previously, it shows that students (whether from Slovakia, Serbiaor Russia and whether they were in their late teens or late twenties) tended to think alike. These results point to their stereotypical thinking.

2. **Are there any differences between when the activity is completed online and when it is completed in a classroom?**

There are some differences between completing this activity online and in a classroom. The most significant difference was in the participation of students. While the activity was completed online, especially in the first group, there were several students who had their cameras turned off and therefore, it was difficult for the teacher to keep track of whether they participated in the activity, or not. This was not the case when the activity was completed in the classroom because all the students had to choose sides, and it was visible, and therefore, it was easier to keep track of the actions

of the students. Similarly, as the second online group was smaller than the first one, and all students had their cameras turned on, it was easy to keep track of the students' choices and whether they participated in the discussion as well.

Another difference wasdetected in the conversation afterward. While the activity was completed online, especially with the first group, it was mostly the same students who wanted to participate in the discussion as well, while the others just listened. In the classroom, the students joined the conversations on their own, without being asked by the teacher. However, it can be admitted here that this does not have to reflect the difference between online and face-to-face education, but it can just point to the different groups and distinctive students in them.

CONCLUSION

In the past year, the world underwent a big change and in Slovakia, education in all stages had to be transferred online. This paper was focused on introducing intercultural activity which was completed with future teachers of English language to develop their socio-cultural knowledge and awareness of other people and cultures. Furthermore, the paper showed that even interactive activity could have been adjusted to the form that could be performed online as well.

Even though the chosen activity was successfully completed online twice, it must be noted that when the activity was completed in the classroom, the conversation afterward was more natural. This could be linked to the fact that the setting was natural as well, students could move around the classroom freely. Moreover, it was easier to include all students in the activity when it was completed in the classroom than when it was online. If students had their cameras turned off during the activity, they almost never participated in it and they had to be personally asked by the teacher to contribute. The reactions from students in the classroom were more authentic.

Although completing the activity online had more disadvantages than when the activity was completed in the classroom, it is important to know that such activity could have been even performed online. This means that even though students could not go to schools personally, they did not miss any activity which was completed before or after the pandemic was over. As a result, their socio-cultural knowledge and awareness was developed similarly as was the students before and after.

The paper includes research results gained as a part of the project UGA-UKF-V/5/2021.

References

Bennet, J. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. SAGE Publications.

Brooks, N. (2001). Culture in the Classroom. In Valdes M. (ed.). *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Ciprianová, E. (2008). *Kultúra a vyučovaniecudzieho jazyka*. Nitra: UKF, 2008.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Dema, O. & Moeller, A. (2012). Te*aching Culture in the 21st century Language Classroom*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In Berardo K. & Deardorff D. (2012). *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Stylus Publishing, LLC.

Ebbut, D. (1985). Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. In Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Hall, E. (1998). The Power of Hidden Differences. In Kováčiková E. & Gajdáčová Veselá K. (2016). *Základy didaktikycudzích jazykov*. Nitra: PF UKF.

Huhn, P. (1978). Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrektiven Behandlung. In Byram M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.

Kalman, B. (2009). *What is Culture*? Crabtree Publishing Company.

Kemmis, S. (1997). Action Research. In Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Kováčiková, E. & Gajdáčová Veselá, K. (2016). *Základy didaktikycudzích jazykov*. Nitra: PF UKF.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.

O'Dowd, R. (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Cromwell Press Ltd.

Pokrivčáková, S. (2012). *Modern Teacher of English*. Nitra: ASPA.

Průcha, J. (1997). *Moderní Pedagogika*. Praha: Portál.

Reid, E. (2014). *Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools*. Peter Lang Edition.

Richards, C. J. (2011). *Exploring Teacher Competence in Language Training*. Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web https://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf.

Sagor, R. (2010). *Collaborative Action Research for Professional Learning Communities*. Solution Tree.

Sándorová, Z. (2017). Interkultúrne aspekty vo vybranejsade učebníc a nahodinách anglickéhoakocudzieho jazyka na Slovensku. *XLinguae Journal*, 10(3), 256–272.

Santiago, A. (2018). Sociocultural Knowledge. Retrieved May 18, 2020 from the World Wide Web https://www.verbling.com/articles/post/sociocultural-knowledge.

Schmuck, R. (2006). *Practical Action Research for Change*. Corwin.

Williams, R. (2006). The Analysis of Culture. In Storey J. (2006). *Cultural Theory and Pop Culture: A Reader*. Pearson Education.

Петра Ивенз
Универзитет Константин Филозоф, Нитра, Словачка

ПОДУЧАВАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ТОКОМ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Резиме

Протеклих годину дана свет образовања у Словачкој прошао је кроз значајне промене због светске пандемије. На универзитетима су предавања премештена у онлајн простор, а наставни план и програм, семинари и остале активности у оквиру семинара морали су бити прилагођени овој ситуацији. Овај рад ће представити начин образовања која се користи за развијање социокултурног знања студената интеркултуралних студија у оквиру образовања страних језика. Пружиће увид у то каква је била настава када су студенти боли у учионици и како је то морало бити прилагођено за наставу у онлајн простору. У раду ће бити представљени и исходи образовања како би се упоредило да ли се мењају у зависности од окружења у коме се настава изводила.

Кључне речи: *интеркултуралне студије, социокултурно знање, страни језик.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.055S
УДК 378.147:004.738.5
Стручни чланак
стр. 55–72

Марина Ж. Семиз[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

КОМПАРАТИВНИ ОСВРТ НА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19

Апстракт: Криза изазвана пандемијом ковид-19 током 2020. године изнела је на површину текуће и нове слабости система образовања развијених земаља и земаља у транзицији. Фокус овог рада је на компаративном осврту на сектор високог образовања, посебно у погледу могућности остваривања образовне једнакости, мобилности, квалитета научно-истраживачког рада и квалитета образовања. Извршена је анализа доступних теоријских радова, емпиријских студија и извештаја оријентисаних на утицај пандемије на високошколске установе, сам процес и резултате онлајн наставе/учења, истраживачку делатност и интернационализацију образовања. Резултати спроведене анализе указују на диференциране одговоре институција високог образовања на новонасталу ситуацију и друштвено измењен контекст, у погледу свих разматраних аспеката. Досадашње студије и анализе треба да наговесте правце за постпандемијско деловање институција високог образовања како би оне адекватно и флексибилно излазиле у сусрет глобалним променама и кризама.

Кључне речи: *факултет, онлајн учење, настава, истраживање, интернационализација образовања.*

УВОД

Пандемија ковид-19 узрокована вирусом под називом САРС-КоВ-2 започела је у децембру 2019. године у Кини, у граду Вухану, да би се за месец дана проширила на Народну Републику Кину у целини, а након тога и на цео свет. У ванредним околностима, попут актуелне пандемије, образовни системи због својих карактеристика представљају велики здравствени и епидемиолошки ризик (Бралић и Катић, 2020). Као облик друштвеног система они подразумевају да велики број наставног и ненаставног особља, ученика, студената, родитеља долази у непосредни контакт, те се од самог почетка пандемијске кризе захтевало њихово брзо и флексибилно реаговање. Од проглашавања

[*] semizmarina@pfu.kg.ac.rs

ванредног стања затворени су универзитети широм света[1], донет је и низ епидемиолошких мера којима се ограничавала слобода кретања грађана и окупљања на јавним местима, што је створило значајне изазове за глобалну заједницу високог образовања. У првих неколико месеци пандемијске кризе готово да су усвојена јединствена решења у различитим државама, која су подразумевала имплементацију мера на високошколским установама у спречавању ширења вируса ковид-19 (de Boer, 2021; Zhang, Wang, Yang, Wang, 2020). Ресорна министарства у оквиру сваке државе, следећи владину политику, издала су низ службених докумената и препорука за усмеравање даљег рада институција високог образовања у борби против овог вируса. На пример, циљ политике Министарства образовања Народне Републике Кине под називом *Обустава наставе без заустављања учења* јесте интегрисање националних и локалних наставних ресурса, обезбеђивање разноврсних и висококвалитетних дигиталних ресурса за све учеснике образовног процеса широм земље у борбу против ширења епидемије (Zhang et al., 2020).

Од избијања пандемије ковид-19 до данас спроведене су и објављене бројне студије како би се анализирао утицај и последице пандемије на сектор високог образовања, а пре свега да би се сагледала адекватност одговора универзитета на новонасталу ситуацију (Бралић и Катић, 2020; Chaka, 2020; Iglesias-Pradas, Hernandez-García, Chaparro-Pelaez, Luis Prieto, 2021; Marinoni, Land, Jensen, 2020), процес и резултати онлајн наставе и учења (Бралић и Катић, 2020; Chaka, 2020; Cicha, Rizun, Rutecka, Strzelecki, 2021; De Boer, 2021; Iglesias-Pradas et al., 2021; Johnson, Veletsianos, Seaman, 2020; Rashid & Yadav, 2020), научно-истраживачки рад универзитетских наставника (Gomez Recio & Colella, 2020; Rashid & Yadav, 2020; Salmi, 2020; Соковић, Пекмезовић и радна група, 2020), као и интернационализација високог образовања (Gabriels & Benke-Aberg, 2020; De Boer, 2021; Kercher & Plasa, 2020).

Имајући на уму значај који се у модерним друштвима и државама придаје образовању, може се приметити да су актуелном пандемијом доведене у питање две кључне функције сваког образовног система – остваривање квалитетног образовања и образовне једнакости. Штавише, текућа здравствена криза показала је да све у свету (нпр. људи, места, физичка технологија, социјална технологија итд.) функционише у оквиру комплексног, динамичног и нераскидиво повезаног система (Blankenberger & Williams, 2020), да образовна неједнакост није теоријски концепт већ реална чињеница у високом образовању (Salmi, 2020).

[1] Према подацима Унеска, глобална пандемијска криза довела је до затварања школа и универзитета у 185 земаља широм света (Marinoni, Land, Jensen, 2020). Преко 1,5 милијарди ученика и студената није похађало редовну наставу, што чини 89,4% од укупног броја уписаних ученика/студената. Алтернатива је пронађена у дигиталним решењима а, према подацима Асоцијације европских универзитета (EUA, 2020), чак 95% високошколских институција прешло је на онлајн наставу.

Користећи методу теоријске анализе, у овом раду дат је компаративни осврт на досадашња сазнања о утицају и импликацијама текуће пандемијске кризе на сектор високог образовања. Полазећи од општег циља рада, разматрана су, компарирана и приказана три посебна аспекта у високом образовању. У оквиру првог поглавља разматрана је факултетска настава и учење током пандемије, у другом научно-истраживачки рад универзитетских наставника, док је последње, треће поглавље, посвећено интернационализацији високог образовања у условима актуелне пандемијске кризе. Постојећи извештаји (EUA, 2020; Gabriels & Benke-Aberg, 2020; Marinoni, Land, Jensen, 2020; *Report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe,* 2020) и истраживања о искуствима универзитета и факултета на кризу изазвану пандемијом (Almazova, Krylova, Rubtsova, Odinokaya, 2020; Chaka, 2020; Cicha et al., 2021; El Said, 2021; Iglesias-Pradas et al., 2021; Johnson, Veletsianos, Seaman, 2020; Kercher & Plasa, 2020) даље се третирају као референтни оквир за извођење препоруке за поступање у наредном постпандемијском периоду. Иако је прерано за извођење закључака о комплексним ефектима и последицама текуће здравствене, друштвене и економске кризе, пошто је она још увек у току, могуће је указати на главне изазове које она има на сектор високог образовања и тенденције будућих одговора креатора образовне политике, високошколских институција и појединаца.

ФАКУЛТЕТСКА НАСТАВА И УЧЕЊЕ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19

Од затварања универзитети су морали брзо да прилагоде своју образовну понуду у мрежни формат, да се определе за нове дигиталне наставне методе, алате и формате (Gomez Recio & Colella, 2020; Johnson, Veletsianos, Seaman, 2020; Marinoni & Land, 2020) како би осигурали континуитет наставе и учења и, барем донекле, поступке испитивања и оцењивања. Степен и начини адаптације факултетске наставе и процеса образовања на новонастале околности били су неуједначени, не само између различитих држава него и на нивоу исте земље, па и истог универзитета. На једном крају континуума, налазе се високошколске институције којима је коришћење дигиталних платформи и алата било устаљена пракса, а на другом крају континуума институције којима је дигитализација образовања прилично неистражена територија (Gomez Recio & Colella, 2020).

Упркос разликама у адаптацији институција на онлајн наставу, евидентно је да су универзитети углавном радили у режиму хитног трансформисања образовног процеса у онлајн окружење, уместо у промовисању онлајн педагогије и у прихватању онлајн образовања (Gomez Recio & Colella, 2020; Rashid & Yadav, 2020). Једно значајно подручје расправе у научној заједници, покренуто у новом измењеном друштвеном контексту, тиче се употребе израза

онлајн учење, онлајн настава и сродних термина. Указујући на дистинкцију између онлајн образовања и образовања на даљину, поједини аутори (Bates, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust, Bond, 2020) сматрају да је онлајн учење облик образовања на даљину у којем је унапред осмишљен курс или студијски програм да би се у потпуности изводио онлајн, укључујући посебне педагошке стратегије за подучавање, врсте интеракције, ангажовање студената и оцењивање, специфичне за учење у виртуелном окружењу. Дакле, у оквиру приступа онлајн образовања учење се схвата као социјално-когнитивни процес, а не само као питање преноса информација, те се посебна пажња при планирању онлајн учења посвећује идентификовању адекватних наставних садржаја, начинима подржавања различитих врста интеракција и активности које су важне за процес учења и сл. (Hodges et al., 2020). Окружење у коме се изводила факултетска настава током пандемије представља алтернативни и привремени начин извођења наставе и подстицања учења услед кризних околности, који укључује употребу дигиталних решења за наставу (Hodges et al., 2020). Слично поменутом ставу, Бралић и Катић констатују да се онлајн настава „наметнула као могућност одржавања наставне делатности универзитета у времену пандемијске кризе [...] као нужна и једино могућа у задатим околностима [...]" (2020: 247). Уместо уобичајених термина који се користе у образовној технологији, употребљава се израз *хитна настава на даљину* (енг. emergency remote teaching) као алтернативни термин да би се описао начин извођења наставе (нпр. настава и учење се одвијају онлајн, путем интернета) и специфичност контекста примене (контекст пандемије) (Bates, 2020; Hodges et al., 2020; Iglesias-Pradas et al., 2021; Mohmmed, Khidhir, Nazeer, Vijayan, 2020).

У погледу сагледавања утицаја и последица пандемије на различите сегменте високог образовање, а у оквиру тога и на наставу и учење, треба имати на уму различите фазе кроз које су пролазиле готово све земље у свету током пандемијске кризе ковид-19. Свеукупно посматрано, одговори институција високог образовања на актуелну пандемију подразумевали су три различита модела: одржавање наставе на факултету уз појачане епидемиолошке мере (нпр. физичко дистанцирање), стварање хибридних модела (комбиновано учење, ограничен број студената у кампусу) или прелазак на онлајн наставу (Crawford et al., 2020; De Boer, 2021; Hodges et al., 2020). Стога, важно је истражити како су се онлајн настава/учење током и након ванредног стања и комбиновани модел наставе/учења након ванредног стања развијали у различитим фазама и таласима пандемије, као и какве су пројекције даљег развоја факултетске наставе у месецима и годинама пред нама како би се осигурало оптимално одржавање квалитета и образовне једнакости високог образовања.

Резултати истраживања (Johnson, Veletsianos, Seaman, 2020) указују да су, уз неколико изузетака, скоро све високошколске институције у Сједињеним Америчким Државама у првим недељама и месецима ванредног стања прешле на приступе онлајн наставе и учења на даљину, независно од тога да ли су имале претходно искуство у онлајн настави. Као резултат преласка на

нови начин предавања, већина наставника је извештила да користи нове дигиталне методе и да је извршила промене у погледу предиспитних и испитних обавеза студената, смањивши очекивани обим задужења за студенте (укључујући задатке и испите). Примарна подручја у којима су наставници, студенти и администратори препознали потребу за унапређењем рада односе се на подршку студентима, већи приступ дигиталним материјалима и јасније смернице за рад од куће (Johnson, Veletsianos, Seaman, 2020).

Резултати одређених истраживања (El Said, 2021) сугеришу да принудни прелазак са непосредне наставе на онлајн наставу у време пандемије није резултирао лошијим искуством учења и слабијим постигнућима студената, како се претпостављало. Поред наведеног, наставници и студенти су пружили конкретне препоруке за будућу примену учења на даљину, истичући посебно: побољшање технолошке инфраструктуре, пружање одговарајућих услуга за решавање проблема и успостављање канала комуникације који ће осигурати високу интерактивност између менаџмента, студената и наставника. На узорку једне високошколске установе Универзитета у Мадриду, Иглесиас-Прадас и сарадници (Iglesias-Pradas et al., 2021) испитивали су утицај различитих наставничких одлука (синхронизација мрежне комуникације, број студената, избор дигиталне технологије) коришћених током онлајн наставе на академске резултате студената на основним студијама телекомуникационог инжењерства, а ове резултате упоређивали су са резултатима из претходне две академске године. Утврђено је да су у оквиру разматраних студијских курсева коришћени различити дигитални алати; изузев у случају два курса, коришћени су различити системи за управљање учењем ради слања наставних материјала и задатака; наставници су користили дигиталне алате за видео конференције са којима су били упознати, као што су: Зум (Zoom), Скајп (Skype), Тимс (Teams). Студија открива да су студенти постигли боље академске резултате у хитној настави на даљину у односу на претходне две академске године када се настава на факултету уобичајено изводила. Такође, резултати истраживања сугеришу да се разлике у академским постигнућима студената не могу приписати избору једне или друге софтверске апликације. Уочен је утицај студијске године на академска постигнућа студената због већег искуства старијих студената у употреби система за управљање учењем, као и бољих организационих вештина и комуникације са наставницима.

Идентификоване су бројне тешкоће које онлајн настава у условима пандемијске кризе неизбежно подразумева (Gomez Recio & Colella, 2020; Marinoni & Land, 2020; Salmi, 2020). Прво, није увек осигурана правичност, а тиме ни једнаке образовне могућности, пошто сви студенти немају сопствене рачунаре или интернет везу која им омогућава да прате онлајн наставу и обављају своје задатке. Штавише, студенти са инвалидитетом нису имали исте могућности да приступе дигиталним садржајима и обављају предиспитне активности или су у потпуности били неинтегрисани. У неким земљама, попут Бразила, приступ интернету је у значајној мери ограничен због чега су одређене високошколске

установе одлучиле да се потпуно затворе (Marinoni & Land, 2020). „Закључавање нас је приморало да погледамо много ближе где су наши студенти – где су позиционирани – које ресурсе имају – какве могућности имају да се укључе у наставу и учење" (Czerniewicz et al., 2020, према: Salmi, 2020: 26). Упркос пажљивом планирању и спровођењу мера образовне политике, примена онлајн наставе на кинеским универзитетима указала је на одређене проблеме и тешкоће: (а) настава путем интернета ограничена је дигиталном инфраструктуром, пре свега степеном развијености и приступом; (б) утврђен је низак удео и ефикасност употребе онлајн наставних ресурса; (в) ефекти онлајн образовања у великој мери зависе од способности и искуства наставника у примени онлајн наставе; (г) студенти и наставници се суочавају са проблемима рада од куће (нпр. терет кућних послова, брига о деци, недостатак простора за учење) (Zhang et al., 2020). Поред технолошких изазова, факултети и универзитети у земљама са ниским приходима настојали су да покрену колико-толико квалитетне програме образовања на даљину, упркос недостатку инфраструктурних ресурса и институционалних капацитета, као и малом броју обучених наставника за примену онлајн платформи за учење (Salmi, 2020). У оквиру студије коју је спровео Салми (Salmi, 2020) указано је на специфичне тешкоће са којима се сусрећу студенти из недовољно заступљених група (припадници мањинских група и студенти са посебним потребама) и потребу развоја ефикаснијих политика и мера њихове заштите и подршке, како на националном тако и на институционалном нивоу.

Избори дигиталних алата у хитној настави на даљину различити су у мери у којој су се разликовали и контексти примене, степен развијености дигиталне инфраструктуре и с обзиром на потенцијални број могућих педагошких приступа. У прегледу искустава америчких и јужноафричких универзитета на пандемијски кризу, утврђено је да су широко прихваћене две врсте дигиталних ресурса: системи за управљање учењем и видео платформе за конференције (Chaka, 2020). Од система за управљање учењем у Сједињеним Америчким Државама најшире су коришћени Цанвас (Canvas) и Блекборд (Blackboard), а Мудл (Moodle) у Јужној Африци. Што се тиче алата за видео конференције, најчешће је коришћен Зум (Zoom), а затим следе Блекборд Колаборејт (Blackboard Collaborate), Мајкрософт Тимс (Microsoft Teams) и Вебек (VebEk). Наставници који су се ослањали на технолошку инфраструктуру засновану на облаку и апликацијама које пружају компаније Мајкрософт (Microsoft) и Гугл (Google), користили су и онлајн сервисе за дељење докумената и синхронизацију података на више уређаја истовремено, као и платформе за размену порука.

Друго, настава на даљину од наставника захтева више индивидуалног праћења и појачано ангажовање и комуникацију са студентима, а неретко наставницима је било тешко да различите активности доведу у равнотежу, односно да ускладе професионалне обавезе са породичним дужностима (Gomez Recio & Colella, 2020). Пружање подршке студентима и блискост са студентима препознати су као кључни елементи за њихов пролазак кроз период пандемијске кризе.

Треће, велики изазов за универзитетске наставнике јесте недовољна обученост, односно осећај некомпетентности за примену онлајн платформи и алата за учење (Gomez Recio & Colella, 2020; Zhang et al., 2020). Анализа одговора универзитетских наставника у Русији указала је на следеће главне изазове са којима су се суочавали током пандемије: низак ниво рачунарске писмености, неадекватно електронско окружење и подршка, неспремност академског особља и студената за учење на мрежи, при чему су последња два издвојена као најважнија за примену ефикасног процеса образовања на мрежи. Већина наставника је подвукла да се методички рад наставника у дигиталном образовном окружењу значајно разликује од конвенционалних наставних метода и да припрема онлајн часова захтева много више времена (Almazova et al., 2020). Што се тиче обука за наставно особље, редовно су организовани виртуелни семинари као облици помоћи у наставном раду у овом измењеном контексту (Gomez Recio & Colella, 2020). Један од првих корака током преласка на онлајн наставу подразумевао је понуду и реализацију курсева за наставнике и студенте о употреби дигиталних платформи и примени ефикасних техника учења на даљину (Salmi, 2020). Супротно претходним истраживањима, ефикасност онлајн наставе у хитним околностима повезана је са степеном развијених дигиталних компетенција наставника (Iglesias-Pradas et al., 2021). У оквиру факултета за информационе и комуникационе технологије и системе, већина наставника свакодневно користи синхроне и асинхроне комуникационе алате и реализује учење у оквиру виртуелних простора. Поврх свега, адаптирање наставе у дигиталним форматима захтева темељну обуку особља за примену нове методологије, комуникационих и видео алата итд. (Gomez Recio & Colella, 2020). Постоји потреба за системским приступом и кохерентном наставном стратегијом који, између осталог, укључују промишљање наставника о планираним исходима учења и да ли они могу бити дефинисани и реализовани на исти начин као и у редовној настави (Gomez Recio & Colella, 2020). Керес (Kerres, 2020) указује на другачији аспект принудне онлајн наставе у Немачкој услед избијања пандемије. Под спољним притиском, многи наставници су брзо али несистематски развили своје дигиталне компетенције како би послали наставне материјале за учење и организовали комуникацију са студентима и ученицима, без адекватне обуке за њихову примену, расправа о технолошком дизајну или политици, аргумената о њиховим предностима и недостацима и, што је најбитније, без осврта на културне услове и историјске основе вишедеценијског опреза према образовној употреби дигиталних технологија у Немачкој.

Четврто, евалуација наставног рада, резултата и процеса учења студената била је значајно отежана (Gomez Recio & Colella, 2020), а онлајн настава доводи у питање оцењивање студената и начин полагања испита (Gomez Recio & Colella, 2020; Salmi, 2020). Након преласка на онлајн наставу и учење високошколске установе су се суочиле са тешкоћама у вези са оцењивањем, организовањем редовних, завршних и пријемних испита (Salmi, 2020). Незадовољство у вези са поступцима оцењивања делили су и студенти. У оквиру

једне квалитативне студије утврђено је да студенткиње нису задовољне онлајн наставом и да сматрају да ће теже спремити испите, а посебно је био изражен страх како ће остварити резултате који им гарантују буџетско финансирање (Stojanović i Vukov, 2020). Било је потребно донети одлуке у вези са бројним отвореним питањима: Да ли и како се онлајн може проценити учење и резултати учења студената? Да ли треба одложити или отказати испите? Да ли усмене поступке процењивања знања студената и других исхода учења заменити писменим поступцима из епидемиолошких разлога? Како организовати и вредновати студентску праксу? Како реализовати пријемне испите и регрутовати студенте за следећу академску годину? Велика брига многих институција високог образовања била је да избегну појачано варање и плагијаризам од стране студената током примене онлајн поступака тестирања (Salmi, 2020).

Пето, током пандемијске кризе битно су измењени и начини остваривања комуникације између наставника и студената, као и између студената. У виртуелним учионицама ограничени су дружење и осећај припадности групи. Студенти који имају мање способности да самостално регулишу сопствено учење нису имали непосредну подршку од наставника, а видео записи, дигитални садржаји и форуми за дискусију често студентима не пружају очекиване исходе наставе и учења (Rashid & Yadav, 2020). У контексту другог таласа пандемије ковид-19 у Пољској испитивана су очекивања студената прве године о преласку на учење на даљину (Cicha et al., 2021). Резултати овог истраживања указали су да су најважнији фактори који утичу на позитивна очекивања студената у вези са наставом на даљину осећај задовољства у овом облику образовања и осећај самоефикасности. И на крају, за одређене студијске дисциплине највећи изазов је то што нужно подразумевају непосредне састанке, теренски рад или рад у лабораторији (Gomez Recio & Colella, 2020).

Да би осигурали високе академске стандарде извођења наставе и интегритет наставног процеса, универзитети су морали да популаришу добру праксу у извођењу онлајн наставе и курсева, оцењивању студената и обезбеђивању приступа потребним материјалима (Salmi, 2020). Установљена су четири сета добрих пракси онлајн образовања (Salmi, 2020). Прво, у основи успешног онлајн образовања јесте прилагођавање курикулума и оцењивања на најприкладнији начин да се испуни мисија установе и одговори карактеристикама и потребама студената. Друго, ефикасно онлајн образовање захтева методе наставе и учења које студенте динамично и интерактивно укључују у подстицајно образовно искуство, а не снимање традиционалног предавања и његово постављање на мрежу. Пандемија је пружила прилику за увођење иновација у факултетској настави које подразумевају активне, интерактивне и искуствене начине образовања (учење засновано на проблемима, самоучење, вршњачко учење, тимско учење). Треће, важно је да се ускладе поступци и критеријуми за процену учења са онлајн курикуларним и педагошким праксама. Четврто, важно је да високошколске институције успоставе или ојачају своје академске и психолошке системе подршке студентима како би се успешно прилагодили новим приступима у поучавању и учењу.

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД У УСЛОВИМА ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19

Актуелна пандемија значајно је утицала на научно-истраживачки рад универзитетских наставника и истраживача (Gomez Recio & Colella, 2020; Marinoni & Land, 2020; Rashid & Yadav, 2020; Salmi, 2020; Соковић, Пекмезовић и радна група, 2020), а евидентно је да се може говорити и о краткорочним и дугорочним, као и о позитивним и негативним ефектима на саму науку.

С једне стране, немогућност приступа истраживачким инфраструктурама у значајној мери оптеретила је истраживања која нису непосредно повезана са пандемијом ковид-19 (Gomez Recio & Colella, 2020). Многи истраживачи нису били у могућности да прикупљају податке, приступају базама података, лабораторијама, библиотекама, архивима, налазиштима, колекцијама или обављају друге истраживачке активности које су пресудне за њихов рад. Такође, због поменутих разлога, истраживачи су често одлагали истраживачке активности у оквиру текућих пројеката, како националних тако и међународних, а битно су измењене и могућности финансирања научно-истраживачког рада. Практично, универзитети широм света суочавају се са смањењем финансирања истраживања у наредним годинама, изузев програма и пројеката који су непосредно усклађени са националним приоритетима или повезани са актуелном пандемијом (Salmi, 2020). Међу негативним ефектима пандемије на истраживање истиче се и то што су одложене међународне конференције, састанци, колаборативна истраживања и посете, и што су доведени у питање уобичајени облици истраживачке сарадње (Gomez Recio & Colella, 2020). Уважавајући епидемиолошку ситуацију, универзитети и факултети су се определили за онлајн одржавање научних и међународних скупова, конференција и трибина. Још један важан фактор који треба узети у обзир јесте да су истраживачи, посебно млади истраживачи и студенти докторских студија, подложни развоју проблема са анксиозношћу због страха да неће успети да заврше своја истраживања, како због временских ограничења тако и због новонасталих околности (Gomez Recio & Colella, 2020; Rashid & Yadav, 2020).

С друге стране, као позитиван ефекат истиче се и то што су универзитети широм света својим научним знањима и институционалним ресурсима помогли у борби против пандемије Ковид-19 (Marinoni & Land, 2020; Salmi, 2020). Тако су, на пример, универзитети широм света развили бржи и јефтинији тест за ковид-19, помогли у производњи потребних медицинских средстава, санитарне опреме и лекова, помогли у секвенцирању генома, испитивању вируса корона. Поред наведених истиче се и улога универзитета у јавном информисању током пандемије јер су многи људи постали жртве лажних вести и дезинформација које се шире путем медија и друштвених мрежа (Salmi, 2020). Због примарне области истраживања, један број универзитета нашао се у првом плану епидемиолошких истраживања (Salmi, 2020), а научници су

почели да добијају већу пажњу влада и друштва широм света. Истраживачи чији је рад непосредно везан за ковид-19 консултовани су приликом доношења важних политичких одлука у борби против ширења пандемије и управљања њеним утицајем на друштво, а од њих се очекивало и да допринесу решењу пандемијске кризе, развојем вакцина или посредством других иновационих акција (Gomez Recio & Colella, 2020). У Републици Србији након проглашења ванредног стања формирана је радна група од научника са различитих факултета и института, релевантних научних области (медицина, биологија, молекуларна биологија, фармација, хемија итд.) са циљем прикупљања, анализирања и пласирања најрелевантнијих научних сазнања на тему ковида-19 (Соковић, Пекмезовић и радна група, 2020). Поред наведеног, регрутовано је 250 истраживача запослених у НИО на тестирању оболелих на присуство вируса у ковид-19 лабораторијама, на производњи заштитне и медицинске опреме. Посебно су актуализована она подручја истраживања која укључују развој вакцина и антивирусне терапије, развој опреме за здравствену заштиту, развој алата за онлајн учење и технологије засноване на вештачкој интелигенцији, изградњу капацитета и политике јавног здравља (Haleem, Javaid, Vaishya, Deshmukh, 2020).

Учешће у борби против актуелне пандемије узели су и научници из друштвених поља, у складу са сопственим делокругом. У фокусу друштвених наука јесу питања економских, политичких, правних, безбедносних, друштвених, педагошких, уже образовних, психолошких последица пандемије ковид-19. На пример, Факултет безбедности Универзитета у Београду организовао је научну конференцију са циљем да се кроз пет тематских сесија о заразним болестима као безбедносном изазову (политика, јавно здравље, економија, појединац и институционални одговори) сагледа национални и глобални одговор на актуелну пандемију ковид-19. Многи национални (нпр. *Социолошки преглед*) и међународни часописи посветили су специјална издања утицају и ефектима пандемије ковид-19 на различите аспекте, подручја и области друштвене стварности и, на тај начин, дали су научни допринос у условима актуелне пандемијске кризе.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19

Криза изазвана пандемијом подједнако је довела и до организационих тешкоћа у интернационализацији високог образовања присиљавајући универзитете да преиспитају одрживост модела радне мобилности и мобилности ради учења, а тиме и приоритете у овој области. Међународни студенти (долазни и одлазни) међу првима су били погођени затварањем универзитета и строгим епидемиолошким мерама, посебно они који су били у иностранству када је криза започела (De Boer, 2021; Gabriels & Benke-Aberg, 2020; Gomez Recio & Colella, 2020; Kercher & Plasa, 2020; Marinoni & Land, 2020).

Према извештају Европске студентске мреже[2] (Gabriels & Benke-Aberg, 2020), након избијања пандемије 42% студената на размени одлучило је да остане у одредишној земљи, 40% је одлучило да се врати кући, 4% је остало у одредишној земљи јер није могло да се врати кући, 8% није успело да започне размену, а 5% њих није донело одлуку у вези с даљом студентском разменом. Учињени су значајни напори у оквиру међународних канцеларија да се успешно организује повратак међународних студената у њихове матичне земље и повратак студената из иностранства. У оквиру поменутог извештаја анализиран је утицај ванредне ситуације и пандемије на статус мобилности, искуство мобилности, организацију наставе и учења, подршку и доступност информација, као и финансијске последице. Саставни део анализе чине и подаци прикупљени у Србији (*Uticaj pandemije virusa kovid-19 na studentske razmene: Izveštaj istraživanja za Srbiju*, 2020). У разматраном периоду 130 студената из Србије налазило се на неком програму мобилности, а већина у оквиру Еразмус+ програма. У погледу статуса мобилности, у 71% случајева наставио се период размене, а у 8% случајева мобилност је отказана. Када је реч о организацији наставе и учења, резултати показују да је нешто више од половине анкетираних студената у потпуности имало доступне онлајн курсеве, трећина делимично доступне онлајн курсеве, у 7% случајева настава се регуларно наставила, а 7% студената није имало приступ онлајн настави. Важно је напоменути да онлајн настава, независно од тога да ли је у потпуности или само делимично реализована, није пружила међународним студентима потпуно Еразмус искуство, већ само прелазно решење за тренутну ситуацију. У реализацији мобилности, студенти су се суочавали са различитим проблемима, попут губитка превоза, недоступности основних животних потрепштина, проблема у вези са смештајем, визом и приступом здравственој нези. Највећи број

[2] Еразмус студентска мрежа (The Erasmus Student Network) је непрофитна европска студентска организација која делује на пољу студентске мобилности и интернационализације високог образовања. Она унапређује услове мобилности за учење (интеграција, пружање информација, евалуација програма мобилности, промоција и слично).

студената је добио подршку у вези са наставом и организацијом учења и друштвену подршку, а у погледу доступности информација, тек половина њих сматра да је било довољно информисана о важним аспектима мобилности. Због значајног броја отказаних и прекинутих програма размене студенти сносе бројне финансијске последице, те се претпоставља да ће број отказаних или прекинутих мобилности расти у будућности.

У холандском систему високог образовања утврђене су бројне тешкоће у остваривању мобилности студената у условима пандемије ковид-19 (De Boer, 2021). Значајан број студената који су имали прилику да студирају у Холандији, али долазе изван земаља Европске уније, одлучили су да одложе студије у Европи. Ипак, студенти који су били на размени током пандемијске кризе у Холандији позитивно су проценили организационе промене које су универзитети предузели да би обезбедили квалитет образовног процеса у односу на околности.

У оквиру истраживања о ефектима пандемије ковид-19 на међународну мобилност студената у Немачкој у летњем семестру 2020. године (Kercher & Plasa, 2020), утврђени су следећи најзначајнији резултати:

а) скоро половина немачких универзитета прешла је искључиво на онлајн наставу (47%) и готово исто толико на комбиновани модел наставе (45%);

б) у случају три четвртине универзитета међународни студенти нису могли да започну или наставе студије у Немачкој због ограничења путовања;

в) око 40% универзитета изјавило је да су међународни студенти напустили Немачку након што су на њиховом универзитету ступиле на снагу строге епидемиолошке мере или друга ограничења;

г) 80% универзитета отказало је догађаје добродошлице за међународне студенте, а две трећине је отказало међународна службена путовања у маркетиншке сврхе;

д) скоро трећина универзитета прекинула је одређене програме размене, а једна петина прекинула је све програме мобилности. Међутим, висок проценат универзитета (45%) уопште није прекинуо ниједан програм размене;

ђ) две трећине универзитета извештава да су студенти отказали планирани боравак у иностранству, док подједнак број универзитета пријављује да није било отказа боравка у иностранству;

е) више од половине универзитета предвиђа пад интересовања за студентску размену међу међународним студентима у зимском семестру за академску 2020/21. годину;

ж) скоро половина универзитета очекује смањење међународне мобилности властитих студената у зимском семестру 2020/21. године.

Када се говори о интернационализацији у виртуелном формату, упитни су многи аспекти – Како ће се обликовати мобилност ради учења и радна мобилност у будућности? Како универзитети могу да надоместе значај физичке интеракције, непосредног односа и контаката виртуелним дигиталним алатима и платформама за учење? Како пружити подршку и обуку међународним студентима који се боре да разумеју функционисање универзитета у новом дигиталном формату? Како осигурати да сви међународни студенти имају дигиталну инфраструктуру потребну за праћење онлајн наставе? Како решити разлике у признавању онлајн кредита?

ЗАКЉУЧАК

Резултати спроведене анализе указују на диференциране одговоре институција високог образовања на новонасталу ситуацију и друштвено измењен контекст. Други закључак који произилази из досадашњих истраживања и анализа о утицају пандемије ковид-19 на високо образовање јесте сазнање да не постоје најбоље праксе које универзитети и високошколске установе треба да опонашају нити идеални модели, стратегије и решења по себи на пандемијску кризу.

У погледу првог разматраног аспекта – организације факултетске наставе и учења – коришћене су различите платформе и алати за онлајн наставу и комуникацију, различите обуке за дигитализацију наставе, а утврђени су и веома различити ставови и искуства наставника и студената у њиховој примени, као и о ефектима примене. Начелно, установљена су три модела наставе: одржавање наставе на факултету уз појачане епидемиолошке мере (нпр. физичко дистанцирање, ношење маски, смањен број група за предавања и вежбе), комбиновани модел (теоријска настава се изводи онлајн, а практична на факултету) или потпуни прелазак на онлајн наставу. У основи примењених модела налазе се различите стратегије, почев од стратегије физичке изолације па све до стратегије хитног прилагођавања студијских програма и предмета онлајн понуди. Фокус образовних институција које су у потпуности или само делимично у оквиру одређених таласа пандемије прешле на онлајн наставу није био на педагогији, већ је био ограничен на презентацију наставног програма на мрежи путем различитим платформи и алата. Из тих разлога, у значајној мери тешко је евалуирати сам процес и ефекте примене различитих наставних модела и дати коначне оцене о факултетској настави и учењу у контексту актуелне пандемије.

Када је реч о другом разматраном аспекту, учешће наставника у научноистраживачком раду током пандемијске кризе било је неуједначено заступљено, обликовано националним, глобалним, мултинационалним и комерцијалним интересима, специфичностима научног подручја. Важан аспект који треба размотрити јесте преиспитивање преовлађујућег приступа научноистраживачкој продукцији, односно финансирању истраживања који привиле-

гује објављивање у престижним међународним научним часописима, на уштрб домаћег научног издаваштва, и фаворизује само одређена научна подручја или дисциплине. Насупрот томе, подједнако важна промена била би прелазак на отворено објављивање научних чланака и књига, праведнију расподелу финансијских средстава и слично (Salmi, 2020).

У оквиру трећег аспекта који је посебно разматран, утицај пандемије на интернационализацију образовања је различит. Мобилност студената варира од институције до институције, од земље до земље, претежно је утврђен негативан утицај, а пројекције даљег развоја често нису охрабрујуће. Штавише, присутни су и ставови да је интернационализација високог образовања највећа жртва пандемијске кризе у образовном контексту.

Досадашња истраживања и извештаји идентификују комплексне изазове са којима су се институције високог образовања суочавале, а вероватно ће се и у будућности суочавати. У сектору високог образовања, институционалне одговоре на актуелну пандемијску кризу треба разматрати са становишта ширих друштвених, културних, економских, политичких, образовних и професионалних импликација. Два фактора су примарно утицала на креирање образовне политике и педагошку праксу: еволуција пандемије и политички приоритети (Salmi, 2020). Неретко су одлуке о преласку са једног начина рада на други диктирали епидемиолошки, политички и економски разлози, а најмање педагошки. Иако су се у првом плану владине мере и акције оправдано усредсредиле на сузбијање вируса, такође је важно подједнаку пажњу посветити и питању образовних једнакости и правима студената на квалитетно образовање, како здравствена криза не би прерасла у кризу високог образовања. Упркос недостатку валидних података који документују утицај пандемије на процес и резултате учења, сигурно је да многи студенти широм света нису имали потпуно искуство учења и иницијалног образовања.

Досадашње студије, извештаји и анализе треба да наговесте правце за постпандемијско деловање институција високог образовања како би оне адекватно и флексибилно излазиле у сусрет будућим глобалним променама и кризама. Прво, у постпандемијској ситуацији, употреба е-учења и онлајн образовања може постати интегрални део система високог образовања (Rashid & Yadav, 2020). Институције високог образовања треба да планирају постпандемијске стратегије како би осигурале остваривање исхода учења и стандарде квалитета образовања, одрживост научно-истраживачког рада и интернационализације високог образовања. Друго, увиђа се потреба за развојем програма професионалног развоја наставника који интегрише дигитално наставно окружење са друштвено измењеним контекстом живота и рада. Актуелна пандемијска криза разоткрила је мање-више познате рањивости образовних система развијених земаља и земаља у развоју, нагласивши потребу за развојем дигиталне писмености наставника и студената, посебно у временима кризних ситуација које погађају све сфере живота и рада. Присутна су и мишљења (Rashid & Yadav, 2020) да ће у будућности већа дигитализација образовних услуга и

комуникација постати норма. Треће, да би се разматрани аспекти високог образовања учинили одрживим и у наредним годинама, увиђа се потреба за укључивањем свих заинтересованих страна у процесе креирања образовних политика и пракси, а све у функцији конструкције знања и служења друштву. Високошколске установе морају бити спремне за доношење и тешких одлука којима ће обликовати и усмерити образовање будућих генерација (Rashid & Yadav, 2020).

Упркос чињеници што се актуелна пандемијска криза сагледава са негативним конотацијама по све сфере људског живота, она може довести до реформисања и трансформације сектора високог образовања, а посебно ка остваривању веће правичности и једнакости, унапређењу квалитета наставе и учења, истраживања и иновација, услуга у друштвеној заједници. Резултати досадашњих истраживања и спроведене анализе и извештаји не представљају коначну слику стања када су у питању ефекти пандемијске кризе на сектор високог образовања, те се и пројекције будућих одговора креатора образовне политике, доносиоца одлука, непосредних учесника васпитног процеса треба да узму са резервом.

Литература

Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A. & Odinokaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. DOI 10.3390/educsci10120368.

Bates, T. (2020). What should we be doing about online learning when social distancing ends?. *Online Learning and Distance Education Resources*. Retrieved April 20, 2021 from the World Wide Web https://www.tonybates.ca/2020/04/07/what-should-we-be-doing-about-online-learningwhen-social-distancing-ends/.

Blankenberger, B. & Williams, A. M. (2020). COVID and the impact on higher education: The essential role of integrity and accountability. *Administrative Theory & Praxis*, 42(3), 404–423. DOI 10.1080/10841806.2020.1771907.

Бралић, Ж. и Катић, Љ. (2020). Пандемијска криза и универзитет. У З. Јефтић и М. Копања (ур.), *Заразне болести као глобални безбедносни изазов пандемија ковид-19: Стварност и последице*, рад штампан у целини, јул/децембар 2020, Београд (247–264). Београд: Факултет безбедности Универзитета у Београду и Институт за међународну политику и привреду.

Chaka, C. (2020). *Higher education institutions and the use of online instruction and online tools and resources during the covid-19 outbreak – an online review of selected U.S. and SA's universities*. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-61482/v.

Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P. & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and Higher Education: First-Year Students' Expectations toward Distance Learning. *Sustainability*, 13, 1889, https://doi.org/10.3390/ su13041889.

Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. DOI 10.37074/jalt.2020.3.1.7.

de Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in Higher Education*, 46(1), 96–106. DOI 10.1080/03075079.2020.1859684.

El Said, G. R. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2021, 6649524. DOI 10.1155/2021/6649524.

EUA 2020: Preliminary results of the EUA survey on "Digitally enhanced learning at European higher education institutions", presented at the BFUG Meeting 71, June 2020. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_71_8_2_Survey_results.pdf.

Gabriels, W. & Benke-Aberg, R. (2020). Student Exchanges in Times of Crisis – Research Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. DOI 10.3390/educsci10120368.

Gomez Recio, S. & Colella, C. (2020). *The world of higher education after Covid-19: How COVID-19 has affected young universities*. Brussels: YERUN.

Haleem, A., Javaid, M., Vaishya, M. R. & Deshmukh, S. G. (2020). Areas of academic research with the impact of COVID-19. *American Journal of Emergency Medicine*, 38(7), 1524–1526. DOI 10.1016/j.ajem.2020.04.022.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency remoteteaching-and-online-learning.

Iglesias-Pradas, S., Hernandez-García, A., Chaparro-Pelaez, J. & Luis Prieto, J. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. DOI 10.1016/j.chb.2021.106713.

Johnson, N., Veletsianos, G. & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning*, 24(2), 6–21. DOI 10.24059/olj.v24i2.2285.

Kercher, J. & Plasa, T. (2020). *COVID-19 and the impact on international student mobility in Germany: Results of a DAAD survey conducted among international offices of German universities*. Bonn: German Academic Exchange Service.

Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with COVID-19. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 1–5. DOI 10.1007/s42438-020-00130-7.

Marinoni, G. & Land, H. (2020). The Impact of COVID-19 on Global Higher Education. *International Higher Education*, No. 102, Special Issue, 7.

Marinoni, G., Land, H. & Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education around the World: IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.

Mohmmed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A. & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5, 72. DOI 10.1007/s41062-020-00326-7.

Rashid, S. & Yadav, S. S. (2020). Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340–343. DOI 10.1177/0973703020946700.

Report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe. Erasmus Student Network AISBL. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web https://esn.org/covidimpact-report.

Salmi, J. (2020). *COVID's Lessons for Global Higher Education*. Indianapolis: Lumina Foundation.

Соковић, М., Пекмезовић, Т. и радна група (2020). Одговор науке на епидемију изазвану САРС-КОВ-2 вирусом. У З. Јефтић и М. Копања (ур.), *Заразне болести као глобални безбедносни изазов пандемија Covid-19: Стварност и последице*, рад штампан у целини, јул/децембар 2020, Београд (284–292). Београд: Факултет безбедности Универзитета у Београду – Институт за међународну политику и привреду.

Stojanović, B. i Vukov, T. (2020). *Život mladih u Srbiji: Uticaj kovid-19 pandemije*. Beograd: Dosije studio.

Uticaj pandemije virusa kovid-19 na studentske razmene: Izveštaj istraživanja za Srbiju (2020). Retrieved April 23, 2021 from the World Wide Web https://esn.rs/sites/default/files/news/Uticaj_pandemije_virusa_COVID19_na_studentske_razmene.pdf.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. DOI 10.3390/jrfm13030055.

Marina Ž. Semiz
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

A COMPARATIVE OVERVIEW OF HIGHER EDUCATION DURING THE GLOBAL COVID-19 PANDEMIC

Summary

The 2020 crisis caused by the global COVID-19 pandemic brought the current and emerging weaknesses of the education system in both developed countries and countries in transition to the surface. This paper focuses on a comparative overview of the sector of higher education, especially in terms of the possibilities for achieving equality of educational opportunity, mobility, quality of scientific research, and education quality in general. We conducted an analysis of available theoretical papers, empirical studies, and reports that focus on the impact of the pandemic on institutions of higher education, the process itself, and the results of online teaching/learning, research and internationalization of education. The results of the analysis indicate differentiated responses of institutions of higher education to the new situation and the changed social context with regard to all observed aspects. Previous studies and analyses should indicate directions for post-pandemic reactions of institutions of higher education, so they could adequately and flexibly respond to global crises and changes in the future.

Keywords: *faculty, online learning, teaching, research, internationalization of education.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.073K
УДК 37.018.43:004.738.5(497-15)
Прегледни научни чланак
стр. 73–94

Љиљана С. Костић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Далиборка С. Пурић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПЕДАГОШКИХ И УЧИТЕЉСКИХ ФАКУЛТЕТА ЗАПАДНОГ БАЛКАНА О КОРИШЋЕЊУ ЕЛЕКТРОНСКЕ КЊИГЕ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ[**]

Апстракт: Аутори у раду испитују ставове студената педагошких и учитељских факултета (N = 394) из четири државе Западног Балкана о (а) предностима и (б) ограничењима коришћења електронске књиге и (в) о перспективи коришћења различитих форми књиге у измењеном друштвеном контексту. Резултати истраживања показују да студенти највише цене практични аспект коришћења е-књиге, убрајајући у њене најзначајније предности доступност и могућност да се на једном уређају смести већи број књига, док као најважније недостатке истичу недостатак мириса и звука при окретању страница и замарање читаоца приликом коришћења. Будући учитељи и васпитачи сагласни су да ће штампана књига увек имати своје место код читалаца, независно од напретка савремене технологије, као и да ће се после пандемије већина људи опет вратити штампаној књизи. Са друге стране, њихови ставови нису усаглашени приликом процене потпуне доминације електронске књиге над штампаном, у неком тренутку у будућности.

Иако су данашњи студенти одрасли у дигиталном информатичком окружењу, њихови ставови у вези са коришћењем електронске књиге имплицирају да умеју критички да процене место и улогу различитих форми књиге у процесу креирања продуктивног окружења за учење.

Кључне речи: *штампана књига, електронска књига, студенти педагошких и учитељских факултета, државе Западног Балкана.*

[*] ljkostic972@gmail.com
[*] daliborka.puric@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта „Настава и учење – проблеми, циљеви и перспективе” (бр. 179026), чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Развој информационо-комуникационих технологија убрзано трансформише свет, уводећи нас у „све сложеније, интегрисане системе комуникације и информације", које карактеришу три крупне појаве: онлајн комуникација, дигитализација и примена рачунара у свим сферама друштвеног живота (Barbije, 2009: 403, 406). Информације постају веома лако доступне, будући да су за њихов пријем довољни одговарајући уређај и интернет веза.

„Интеграција различитих техника и различитих медија", пре свега слике и звука, погодовала је развоју мултимедијалних садржаја, који су захтевали другачије компетенције „у области читања, писања и рачунања" и условили бројне промене на свим пољима (комуникација, образовање итд.) (Barbije, 2009: 408). Електронска комуникација довела је до „опадања значаја писане речи", док је дигитализација учинила информације доступним свима којима су потребне, што је значајно променило „начин деловања и мишљења људи", као и начин њиховог комуницирања (Вукић, 2019: 222). Нови контекст означио је и промену односа према књизи и читању, те актуализивао полемику да ли ће електронска револуција означити и завршетак Гутенбергове ере (Makluan, 1973; Makluan, 2012). Будући да „откриће нових облика књига нема граница" (Mangel, 2005: 156), као и да је читање „социјална пракса која само мења облик, зависно од медијског окружења у којем се одвија" (Гордић Петковић, 2012: 7), јасно је да историју књиге и читања карактерише стална промена форме и технологије. Поред класичне, штампане књиге пред читаоцима се данас налази и електронска, дигитална књига, која се чита са екрана различитих уређаја (читача, рачунара, таблета или телефона), те се може говорити о „смени парадигме читања" (Божић, 2011: 4).

У дигиталном добу у којем живимо – добу видео преноса, мобилних телефона и компјутерског умрежавања – класична, штампана књига налази се пред великим изазовима. Нови услови живота и рада, изазвани измењеним друштвеним контекстом, који се у највећем заснивају на подршци информационо-комуникационих технологија, донели су „нову електронску културу у којој је књига само једно од средстава за образовање, комуницирање и интелектуално изношење ставова" и довели до смањења потребе за књигом и читањем, пре свега за конзумирањем штампане књиге (Маширевић, 2015: 90). Окренутост ка брзо доступним информацијама и компјутерској технологији чини електронску књигу далеко пријемчивијом савременом читаоцу, самим тим и отвара питање перспективе штампане и електронске књиге.

Будући да је савремени човек већином конзумент електронских садржаја, разумљиво је очекивање да е-књига има велико учешће у образовној сфери. Како је, надаље, образовање велики зависник од књига, веома рано је препознат потенцијал који има ова форма књиге на свим нивоима образовања, пре свега у високом образовању, али је, као и све нове технологије, и она морала прећи баријеру (економски услови, предрасуде, страх од новог и сл.) да би била шире прихваћена.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Књига је „медијум на коме се бележи људска мисао" и „најважније и најделотворније средство за преношење информација" (Вукић, 2019: 66, 8). Током своје генезе доживела је бројне преображаје сходно технолошким иновацијама, културолошким схватањима и тржишним захтевима. У историји књиге, дугој више од 5000 година, мењали су се облик и материјал од кога су оне прављене – од глинених плочица, папируса, пергаментних кодекса, инкунабула, папирних блоковних књига до савремених књига на папиру (Бараћ, 2008: 12). Пресудну улогу и функцију међаша у развоју књиге имала су два крупна догађаја – откриће писма и појава штампе – захваљујући којима је човек прешао пут од новог човека (*homo scribens*) до типографског човека (*homo typographicus*) (Makluan, 1973). Појава интернета осамдесетих година 20. века означила је, међутим, ново раздобље – такозвану електронску епоху (*homo digitalis*) – које карактерише пренос текста са папира на рачунарске екране, који је резултирао стварањем нематеријалног медијума – електронске књиге.

Појавом електронске књиге и развојем дигиталне писмености, која унапређује интелектуалне вештине, али, парадоксално, не повећава пропорционално ниво знања и способности, оживела је ранија расправа о крају књиге и „трајном губитку западне културе" (Маширевић, 2015: 83). Прогнозе о превазиђености књиге почеле су да се јављају још шездесетих година 20. века са Маршалом Маклуаном (Marshall McLuhan), који је заступао став да „електронски медији потпуно и готово намах преображавају културу, вредности и ставове" (Makluan, 2012: 20), но оне нису биле никаква нова појава. Људе је увек бринуо нестанак оног добро познатог. Сократ се у Платоновом дијалогу *Федар*, написаном пре близу 2500 година, противио вештини писања, уверен да ће оно нашкодити људском памћењу, будући да носи привидну, а не стварну мудрост. Проналазак штампе је, такође, проглашаван непотребним и ђаволским изумом. Смрт штампане књиге предвиђена је још 1830. године појавом дневне штампе. Отуда не треба да изненади актуелна полемика између заговорника Гутенбергове традиције и поклоника интернета и дигиталних комуникација (Вучковић, 2011). У прилог разрешењу ове дилеме, Каријер и Еко (Jean-Claude Carrière, Umberto Eco) утешно поручују: „Не надајте се да ћете се решити књига", јер књига је савршен изум, као точак, који се не може учинити бољим:

> „Варијације предмета књиге нису измениле ни њену функцију, ни синтаксу, већ више од пет стотина година. [...] Књига је показала колико вреди и не видим како бисмо, за исту сврху, могли направити нешто боље од ње. Можда ће она еволуирати у својим саставним деловима, можда јој странице више неће бити од папира. Али, остаће оно што јесте" (Karijer i Eko, 2011: 14).

Е-књига или електронска књига одређује се као дигитални текст коме се приступа посредством електронског екрана (Rockinson-Szapkiw, Courduff, Carter, Bennett, 2013), то јест као „једна или више рачуналних датотека омеђеног садржаја које су доступне јавности на мрежи (мрежна књига) или у материјалном облику (CD-ROM, DVD и у другим електроничким материјалним медијима)" (Živković, 2012: 9). То је, дакле, књига у дигиталном формату или дигитална књига, а може бити и електронско издање штампане књиге (Adeyinka, Dare, Adebisi, Lawal, 2018).

Електронску књигу први пут помиње Мајкл Харт 1971. године, креирајући пројекат бесплатне дистрибуције књига у дигиталној форми, дајући му индикативни назив *Пројекат Гутенберг*. Прва електронска књига објављена је 1987. године (Michael Joyce: *Afternoon*), док се штанд електронских књига први пут појавио на франкфуртском Сајму књига 1993. године, да би осам година касније, на истом сајму, била установљена посебна награда за е-књигу. Године 2011. одржан је Шести светски сајам електронске књиге (*World ebookfair.org*), на коме је читаоцима понуђено 6,5 милиона књига бесплатно (Živković, 2012: 11). Од почетног уверења да је дигитална форма погодна за обимније садржаје (енциклопедије и лексикони), убрзо се прешло на дигитализацију старе и ретке књиге, а потом и на онлајн издања новина и часописа, да би временом електронско издаваштво постало „сегмент са најбржим растом у оквиру издавачке продукције" које је претило да заувек истисне штампану књигу са тржишта (Васиљевић, 2006: 77).

После иницијалне експанзије, електронско издаваштво почетком двехиљадитих бележи значајне губитке или бар стагнацију и отвара бројна питања у вези са могућношћу да дигитална револуција трансформише издавачку индустрију. Кључну промену у развоју електронске књиге одиграла је појава Сонијевог читача (2006) и Амазоновог *Киндла* (2007), који су уклонили неке од битних замерки овом формату књиге и за само годину дана, смањивањем цена, „агресивним маркетингом и интернационализацијом" читача, учетворостручили продају (Živković, 2012: 10). Унапређење перформанси електронских читача (*Киндл, Нук, Ајпед*) допринело је значајном повећању продаје ових уређаја, која је само између 2009. и 2011. године порасла за 164% (Божић, 2011: 5). У Великој Британији се, на пример, између 2012. и 2013. године значајно повећала продаја електронских уређаја – проценат деце која поседују е-читач порастао је са 20% на 30%, власника таблета са 38% на 65%, а власника паметног телефона са 38% на 70% (Picton, 2014). У истом периоду проценат деце узраста између 5 и 15 година који користе таблет код куће скоро се утростручио – са 14% на 42% (OFCOM, 2013), док се у Сједињеним Америчким Државама смањио број читалаца штампаних књига у корист електронских (са 78% у 2011. на 75% у 2012. години) (Zhang & Kudva, 2014: 1695). Могло би се, заправо, рећи да је повећање броја и врста хардвера и софтвера потребних за читање е-књига индикативно за пораст броја читалаца, као и издања е-књига (Tosun, 2014).

Међутим, после само неколико година наступио је период стагнације продаје електронских књига, што се између осталог, објашњава и недостатком бестселера на глобалном нивоу. Пре пандемије изазване вирусом корона у САД-у електронске књиге чиниле су око 30% тржишта, а у Европи око 4–7%, док већи проценат Европљана купује и електронске и штампане, а највећи проценат одлучује се за штампане књиге (Оцић, 2015: 231–234). Дакле, „развој ситуације на тржишту дао је за право дигиталним скептицима који су остали привржени традиционалној штампаној књизи ценећи њену материјалност и смисленост и сумњајући да ће икада бити суштински замењена електронским фајловима који се читају на екрану" (Оцић, 2015: 237).

Томпсон сматра да се у издавачкој индустрији догодила дигитална револуција, једино што није била баш онаква какву су имали на уму рани заговорници е-књиге, који су сматрали да револуција мора да значи револуцију у производу – што би значило да ће књига као физички објект нестати и да ће бити замењена нематеријалним садржајем који се може продати и купити. Међутим, није у питању револуција у производу, већ револуција у процесу, или скривена револуција (Thompson, 2010), која се догодила у четири области: у оперативном систему, штампању, продаји и маркетингу и у испоруци садржаја. У том смислу, дилема класична или електронска књига је заправо лажна и представља резултат наше склоности да се стално опредељујемо и расправљамо по систему „или-или". Коначно, то потврђује историја књиге – међу разним облицима у којима се појављивала, опстали су они који су читаоцу омогућили да „осети физичку тежину знања, дивоту великих илустрација или задовољство" читања (Mangel, 2005: 159).

Дилеме нема – потребно је да постоје и електронска и штампана књига. Такође, и једна и друга форма имају своје предности и недостатке (Оцић, 2015).

Предности електронске књиге у односу на штампану огледају се пре свега у могућности тренутног приступа новим насловима, затим лакој преносивости и приватности. Поред тога, овај формат има и друге корисне функције које штампана књига нема, као што је промена величине слова, постојање хипервеза, које могу помоћи у надоградњи знања, једноставно претраживање и бележење, брзо претраживање речника, мултимедијално коришћење текста, могућност претварања текста у говор, лака и брза куповина, једноставно одржавање и заштита, читање у покрету, чување приватности (Вукић, 2019; Day, 2001; McFall, 2005; Picton, 2014; Saleh & Mashhour, 2015; Snowhill, 2001). У наставном контексту, електронске књиге могу обезбедити адекватну интеракцију између наставника и ученика; могу се прилагодити ученицима са различитим стиловима учења; олакшати приступ најактуелнијим и најрелевантнијим чињеницама; олакшати учење и поучавање, учинити их пријатнијим и оптимизовати трајност стеченог знања (Khalid, 2014; Tosun 2014).

Поред бројних позитивних страна, истраживачи бележе и недостатке електронске књиге, које се односе на различите аспекте – од прилагођености физичком хабитусу читаоца, преко одвојености садржаја текста од електрон-

ског читача, до недостатка тактилних и визуелних елемената, значајних како за „доживљај" читања (штампани садржаји доживљавају се сугестивнијим), тако и за разумевање прочитаног (Picton, 2014; Spitzer, 2015). Као озбиљне потешкоће читања са екрана наводе се напрезање очију и бол у леђима (Duran, 2013). Такође, странице се на екрану крећу одозго надоле или одоздо нагоре, док се очи читаоца крећу хоризонтално слева надесно, при чему се често колебају између ова два супротна покрета и „губе" линију или ред током читања. Осим тога, при читању са екрана читалац нема осећај докле је стигао са читањем, а отежано је и кретање очију како би се провериле информације. Приликом читања са папира очи се повремено враћају на претходне редове или параграфе како би се провериле информације, док се овај процес усложњава приликом читања са екрана зато што је често потребно померити, односно променити текст на екрану како би се пронашао одређени део текста (Tosun, 2014). С тим у вези је и брзина којом се чита текст са екрана „за трећину мања" од брзине читања са папира (Трифуновић, 2005: 9). Као недостатак електронске књиге традиционалисти наводе и емоционалне недостатке е-читача: не постоји мирис нити додир књиге, не постоје трагови ранијих читања (Оцић, 2015).

Током последњих неколико деценија у великом броју истраживачких студија упоређивано је читање штампаног и дигиталног материјала (Baron, 2015, према: Mangen, Olivier, Velay, 2019). Новија мета-анализа 54 експериментална истраживања објављена од 2000. до 2017. године (Delgado, Vargas, Ackerman, Salmerón, 2018) показује да читање са папира има предност у односу на читање са екрана. Истраживачки налази поткрепљени су следећим аргументима: (1) временски оквир – читање са папира ефикасније је у ограниченом времену у поређењу са читањем индивидуалним темпом; (2) жанр текста: штампани формат има предност при читању информативног или информативно-наративног текста, док није било разлике приликом читања наративних текстова; (3) година издања – супротно претпоставкама да су нове генерације читалаца – „дигитални урођеници" (digital natives) – бољи читаоци екрана, с обзиром на све већу изложеност и искуство у читању дигиталних садржаја, мета-анализа показује да се предност читања са папира заправо повећала у периоду од 2000. до 2017. (Delgado et al., 2018).

До сличних налаза дошли су и други истраживачи, који потврђују да је разумевање прочитаног ефективније приликом читања штампаног материјала (Singer & Alexander, 2017), зато што добра ментална репрезентација просторног распореда текста доприноси разумевању прочитаног (Cataldo & Oakhill, 2000; Hou, Rashid, Lee, 2017), а сходно томе, недостатак кинестетичке и тактилне повратне информације приликом читања на електронском читачу негативно утиче на разумевање прочитаног дужег линеарног текста (Mangen et al., 2019). Приликом читања на електронском читачу остварују се слабији резултати и у смислу реконструкције хронологије него при читању са папира, што се објашњава лакшим враћањем и подсећањем читаоца на претходни текст, које је код електронског читача такође могуће, али је отежано услед физичке

одвојености дигиталног текста од електронског читача (Mangen et al., 2019). Са друге стране, поједине студије указују на неусаглашеност објективног и субјективног мерења – иако испитаници предност дају читању штампане књиге, није утврђена разлика у разумевању штампане и електронске форме прочитаног текста (Kretzschmar, Pleimling, Hosemann, Füssel, Bornkessel-Schlesewsky, Schlesewsky, 2013).

Поред разматрања преференција опште популације, перцепција студената представља значајан индикатор карактеристика штампане и електронске књиге, нарочито имајући у виду бројне непознанице у вези са примереношћу и утицајем формата књиге на читање, разумевање прочитаног и учење. Пошто и штампани и електронски уџбеник имају одређене предности, истраживања показују да се студенти за форму књиге опредељују, пре свега, према примерености свом начину учења (Engbrecht, 2018). Наводе се следеће предности коришћења електронских уџбеника: нижа цена у односу на штампане, једноставност коришћења и набавке, могућност задржавања по завршетку курса, прилагођеност стилу учења (Dobler, 2015; Chulkov & VanAlstine, 2013), могућност смештања већег броја уџбеника на једном уређају, сарадња са другима дељењем бележака или постављањем питања (Dobler, 2015), интерактивност у виду формативног оцењивања или повратне информације или повезивања са алтернативним изворима информација (Choppin, Carson, Borys, Cerosaletti, Gillis, 2014). Са друге стране, поједини студенти радије се опредељују за штампани него за дигитални уџбеник, зато што „једноставно више воле штампано од дигиталног и што верују да је штампани уџбеник примеренији од електронског" (Millar & Schrier, 2015: 182). Поред тога што је штампана верзија традиционални избор (Engbrecht, 2018), и што је блискија и практичнија за коришћење (Bouck, Weng, Satsangi, 2016), ова врста уџбеника не захтева интернет или специјалне уређаје (Engbrecht, 2018), а значајна предност је и могућност физичког додиривања странице приликом писања бележака или подвлачења делова текста (Dobler, 2015). Појединим студентима електронски уџбеник представља ометајући фактор, док их штампани уџбеник мотивише на учење; у штампаним уџбеницима могу се враћати подвучени или издвојеним деловима текста, док у електронским уџбеницима таква могућност не постоји, нарочито уколико су доступни само током семестра, после кога им се не може приступити. Са друге стране, и за оне студенте који не желе да задрже своје уџбенике, штампана верзија је погоднија јер је могу продати (Millar & Schrier, 2015).

Резултати истраживања нису сагласни када су у питању преференције формата за читање међу студентима, јер према једнима (Baron, 2015; Dilevko & Gottlieb, 2002; Li, Poe, Potter, Quigley, Wilson, 2011; Liu, 2006; Mizrachi, Boustany, Kurbanoğlu, Doğan, Todorova, Vilar, 2016), студенти се радије опредељују за штампану књигу, док према другима (Singer & Alexander, 2017) већи број испитаника бира електронску књигу. У истраживању спроведеном 2009. године, у Великој Британији је близу 65% академске популације на 127 висо-

кообразовних установа користило електронску књигу (Minčić Obradović, 2011: 11). Добијене разлике је тешко објаснити с обзиром на различите приступе у истраживачким студијама. Преференције електронске књиге могу се јавити када су у питању краћи текстови, или у вези са читањем у слободном времену или када је циљ брзо прегледање текста у циљу информисања, као и када се високо вреднује прилагодљивост и могућност манипулисања дигиталним текстом, док штампани текст има предност када је потребно запамтити више детаља, више информација и када су у питању дужи текстови (Singer & Alexander, 2017).

Да би се стекао објективнији увид у разлике између штампане и електронске књиге, односно да би се избегли недостаци претходних студија, у којима су узорак углавном чинили испитаници из мањег броја западних земаља, претпоставке о преференцијама формата књиге тестиране су на узорку од 10.293 студента из 21 земље, које се разликују према нивоу социоекономског развоја, нивоу технолошке развијености и школском систему. Циљ је био да се испита „када, за кога и у које сврхе би се један формат (тј. штампани или дигитални) могао показати кориснијим од другог", а фокус је био на учењу из текста (Mizrachi, Salaz, Kurbanoglu, Boustany, 2018). Налази ове студије показују да се већина студената широм света изјаснила да свој академски материјал радије читају у штампаној форми и да верују да боље уче и да се боље фокусирају на садржај за учење у штампаној књизи. Статистичка анализа показује такође да испитаници са бољим академским успехом имају мање изражене склоности према штампаним форматима (Mizrachi et al., 2018).

Наведена студија односила се искључиво на перцепцију универзитетских студената о читању садржаја везаних за академске курсеве. Са друге стране, примери из литературе показују да студенти могу преферирати електронску књигу за неакадемске типове читалачких задатака, као што је читање у слободно време или читање ради прегледања садржаја текста (Singer & Alexander, 2017).

Брзе промене у дигиталној технологији захтевају прогресиван приступ електронској књизи у различитим областима васпитнообразовног система. Имајући у виду одговорност учитеља и васпитача за ефикасан и ефективан рад са будућим генерацијама читалаца различитих форми текста – и штампаног и дигиталног – интересовало нас је како будући учитељи и васпитачи процењују могућности коришћења електронске књиге у периоду експанзије дигиталног, информатичког окружења за учење.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ

Предмет истраживања јесу могућности коришћења електронске књиге од стране студентске популације у време њене експанзије у односу на штампану књигу. Циљ је био да се испитају аргументи за и против коришћења електронске књиге од стране будућих учитеља и васпитача. Истраживачки задаци односили су се на испитивање ставова студената педагошких и учитељских факултета о (а) предностима и (б) ограничењима коришћења електронске књиге, као и (в) перспективи коришћења књиге различитих формата у измењеном друштвеном контексту.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а подаци су добијени анкетирањем студената, будућих учитеља и васпитача, које је спроведено у мају, јуну и јулу 2021. године. Узорак су чинила 394 студента са 8 универзитета, односно 9 факултета из држава Западног Балкана, и то: Педагошког факултета у Ужицу и Факултета педагошких наука у Јагодини (Универзитет у Крагујевцу); Учитељског факултета Универзитета у Београду, Педагошког факултета у Сомбору Универзитета у Новом Саду, Педагошког факултета у Врању Универзитета у Нишу, Учитељског факултета Свеучилишта у Загребу; Филозофског факултета Универзитета у Бањалуци; Педагошког факултета Универзитета у Сарајеву и Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Као независне варијабле операционализовани су држава у којој је седиште факултета (*Србија*, *Црна Гора*, *Хрватска*, *Босна и Херцеговина*); година студија (*прва*, *друга*, *трећа*, *четврта* и *пета*, односно *апсолвенти*[1]) и просечна оцена остварена током студија (*између 6 и 7*; *између 7 и 8*; *између 8 и 9*; *између 9 и 10*).

Добијени подаци обрађени су квалитативно и квантитативно – применом статистичког софтверског пакета IBM SPSS Statistic 20. Коришћене су фреквенције, аритметичка средина и стандардна девијација као мере дескриптивне статистике, а за тестирање разлика у ставовима студената примењен је хи-квадрат тест и анализа варијансе.

[1] Учитељски и васпитачки студиј на Учитељском факултету Свеучилишта у Загребу јесу интегрисане основне академске студије у трајању од 5 година. Из тог разлога, студенти пете године са Учитељског факултета из Загреба и апсолвенти са осталих факултета из узорка чине једну поткатегорију.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Ставови студената о предностима коришћења електронске књиге

У оквиру првог истраживачког задатка, студентима је понуђено шест тврдњи које се односе на предности коришћења електронске књиге, уз захтев да изразе степен слагања са наведеним тврдњама избором једног од одговора на петостепеној скали судова (*потпуно се слажем*; *делимично се слажем*; *неодлучан сам*; *углавном се не слажем*; *уопште се не слажем*[2]).

Истраживачки налази, посматрано у целини, показују да више од половине испитаника (55,83%) наведене тврдње сматра предностима коришћења електронске књиге, за разлику од четвртине студената (27,53%) који исказују делимично или потпуно неслагање са понуђеним тврдњама, док 15,78% анкетираних изражава неодлучност у ставу (Табела 1). Анализа одговора студената показује највиши степен слагања са тврдњом да је електронска књига доступнија од штампане, односно да је до електронске књиге лакше доћи него до штампане (M = 2,16; SD = 1,246), а висок степен слагања исказан је и у вези са тврдњама да је електронска књига практичнија за коришћење од штампане јер се на једном уређају може сместити велики број књига (M = 2,28), и да креирање личне библиотеке на свом електронском уређају омогућује чешће и квалитетније коришћење литературе (M = 2,41). Веће неслагање бележи се када је у питању уштеда времена услед смањења посета студената библиотекама (M = 2,45), док највеће размимоилажење у ставовима студенти исказују при процени значаја електронске књиге у односу на штампану за просветног радника (M = 2,89) и нарочито у вези са тврдњом да више читају од када користе електронску књигу (M = 3,37).

Табела 1. Ставови студената о предностима коришћења електронске књиге

Тврдња	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD	Скална вредности	Ранг
Електронска књига је доступнија од штампане, то јест лакше је доћи до електронске него до штампане књиге.	152 38,6%	30 33,0%	35 88,9%	52 13,2%	25 6,3%	2,16	1,246	3,84	I

[2] На Учитељском факултету у Загребу оцене се исказују на скали од 1 до 5: *између 1 и 2*; *између 2 и 3*; *између 3 и 4*; *између 4 и 5*.

Тврдња	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD	Скална вредности	Ранг
Електронска књига је практичнија за коришћење од штампане – на једном уређају може се сместити велики број књига.	146 37,1%	114 28,9%	46 11,7%	55 14,0%	33 8,4%	2,28	1,314	3,72	II
Креирање личне библиотеке на свом електронском уређају омогућује чешће и квалитетније коришћење литературе.	110 27,9%	133 33,8%	64 16,2%	54 13,7%	33 8,4%	2,41	1,257	3,59	IV
Коришћење електронске књиге смањило је моје посете универзитетској/ факултетској/градској библиотеци и уштедело ми време.	135 34,3%	107 27,2%	49 12,4%	46 11,7%	57 14,5%	2,45	1,428	3,55	V
За просветног радника електронска књига је вишеструко кориснија у односу на штампану књигу.	63 16,0%	103 26,1%	102 25,9%	66 16,8%	60 15,2%	2,89	1,292	3,11	VI
Од када користим електронску књигу, више читам.	39 9,9%	83 21,1%	77 19,5%	83 21,1%	112 28,4%	3,37*	1,350	2,63	III
	645 27,28%	670 28,34%	373 15,78%	356 15,06%	320 13,54%				

* Статистички значајна разлика у ставовима студената на нивоу 0,05, с обзиром на годину студија.

Разлике у ставовима студената у вези са предностима коришћења електронске књиге у зависности од државе у којој студирају, године студија и просечне оцене нису статистички значајне, осим код тврдње да више читају од када користе електронску књигу ($\chi^2 = 26{,}797$, df = 16, p = 0,044). Око једне трећине студената почетне и завршне године студија наводи да коришћење електронске књиге доприноси повећању времена посвећеног читању, док се више од половине студената друге, треће и четврте године студија углавном или уопште се не слаже са овом тврдњом.

У најзначајније предности студенти учитељских и педагошких факултета убрајају доступност електронске књиге у односу на штампану (ранг I), као и могућност да се на једном уређају смести већи број књига, што електронску књигу чини практичнијом за коришћење од штампане (ранг II). Добијени резултати усаглашени су са налазима према којима се као предности електронске књиге наводе: могућност тренутног приступа новим насловима (Picton, 2014) и могућност смештања већег броја уџбеника на једном уређају (Dobler, 2015).

Анкетирани студенти високо су рангирали и тврдње да више читају од када користе електронску књигу (ранг III), док су ниже рангиране – креирање личне библиотеке на свом електронском уређају омогућује чешће и квалитетније коришћење литературе (ранг IV), те смањење посета библиотекама и уштеду времена при коришћењу електронске књиге (ранг V). Најниже је рангирана тврдња да је за просветног радника електронска књига вишеструко кориснија у односу на штампану (ранг VI). Ставови студената у вези са значајем електронске књиге за просветног радника могу се довести у везу са разликама у њиховом формалном, неформалном и информалном образовању. Интегрисање нових технологија у образовање будућих учитеља и васпитача отвара могућност ефикасног и ефективног приступа не само електронској, већ и штампаној књизи, уз уважавање предности и недостатака и једног и другог формата. Са друге стране, то је важно и у циљу образовања оних који ће образовати друге – будуће читаоце различитих форми текста (Larson, 2013).

Ставови студената о ограничењима за коришћење електронске књиге

Другим истраживачким задатком испитивани су ставови студената о ограничењима коришћења електронске књиге у измењеном друштвеном контексту. Степен слагања са девет понуђених тврдњи исказивали су такође избором једног од одговора на петостепеној скали судова.

Више од половине анкетираних (57,04%) наведене тврдње посматрано у целости сматра ограничењима за коришћење електронске књиге, док се четвртина студената (24,69%) углавном или уопште се не слаже са понуђеним тврдњама, а 18,27% испитаника бира опцију *неодлучан/а* (Табела 2). Добијени резултати показују да се студенти у највећој мери слажу са тврдњама да су мирис штампане књиге и звук при окретању страница вредности по себи, које електронска књига нема (M = 1,52; SD = 1,01); затим да се читалац више и брже замара при читању електронске у односу на штампану (M = 1,65; SD = 1,12); као и да је стручна литература за студенте учитељских и педагошких факултета углавном доступна у штампаном облику (M = 1,85; SD = 1,05). Веће осцилације у ставовима студената истраживачки налази бележе у вези са тврдњама да коришћење електронске књиге захтева значајна материјална средства (M = 2,78; SD = 1,26); затим да је електронска књига примеренија

студентима других факултета него учитељском или педагошком (M = 3,04; SD = 1,29); а највеће разлике уочавају се у вези са тврдњама да је будућим учитељима и васпитачима отежано коришћење литературе у електронском облику у вези са њиховом струком, јер се углавном објављује на страним језицима (SD = 1,35), те да коришћење електронске књиге отежава спремање испита (SD = 1,46).

Табела 2. Ставови студената о ограничењима за коришћење е-књиге

Тврдња	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD	Скална вредности	Ранг
Коришћење електронске књиге захтева значајна материјална средства.	59 15,0%	144 36,5%	64 16,2%	80 20,3%	47 11,9%	2,78*	1,264	3,22	IX
Читачи електронских књига тешко се могу набавити у нашој земљи.	61 15,5%	98 24,9%	146 37,1%	57 14,5%	32 8,1%	2,75	1,130	3,25	III
Стручна литература у вези са мојим студијама углавном је доступна у штампаном облику.	187 47,5%	132 33,5%	32 8,1%	33 8,4%	10 2,5%	1,85	1,049	4,15	III
Електронска књига је примеренија студентима других факултета него нашем факултету.	57 14,5%	80 20,3%	114 28,9%	75 19,0%	68 17,3%	3,04	1,290	2,96	IV
Литература у електронском облику у вези са нашом струком објављује се углавном на страним језицима, што студентима нашег факултета отежава њено коришћење.	51 12,9%	90 22,8%	84 21,3%	82 20,8%	87 22,1%	3,16	1,348	2,84	V

Тврдња	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD	Скална вредности	Ранг
Мирис штампане књиге и звук при окретању страница су вредности по себи, које електронска књига нема.	281 71,3%	64 16,2%	19 4,8%	16 4,1%	14 3,6%	1,52	1,009	4,48	I
Читалац се више и брже замара при читању електронске у односу на штампану књигу.	260 66,0%	73 18,5%	24 6,1%	15 3,8%	22 5,6%	1,65	1,119	4,36	II
Коришћење електронске књиге отежава ми спремање испита.	108 27,4%	91 23,1%	67 17,0%	55 14,0%	73 18,5%	2,73	1,463	3,27	VII
Студентима је потребна обука за коришћење е-књиге, тј. за избор е-библиотеке, преузимање електронске књиге, различите могућности коришћења садржаја е-књиге и сл.	145 36,8%	119 30,2%	65 16,5%	35 8,9%	30 7,6%	2,20	1,239	3,80	VI
	1029 30,57%	891 26,47%	615 18,27%	448 13,31%	383 11,38%				

* Статистички значајна разлика у ставовима студената на нивоу 0,05, с обзиром на годину студија.

Разлике у ставовима студената приликом процене ограничења за коришћење е-књиге у зависности од године студија статистички су значајне у вези са тврдњом да коришћење електронске књиге захтева значајна материјална средства (χ^2 = 27,188, df = 16, p = 0,039). Док се више од половине студената друге и треће године слаже са наведеном тврдњом, нешто више од трећине студената на почетку и на крају студија углавном или уопште не дели став о потреби за издвајањем значајних материјал них средстава као предуслову за коришћење е-књиге. Добијени резултати могу бити последица недовољне упућености у могућности коришћења електронске књиге, односно предрасуда у

вези са материјалним ресурсима као неопходним елементом коришћења савремених технологија уопште. Ставови студената у вези са осталим ограничењима коришћења електронске књиге не разликују се значајно у зависности од државе у којој студирају, године студија и остварене просечне оцене.

Резултати анкетирања показују да студенти учитељских и педагошких факултета у најзначајнија ограничења за коришћење електронске књиге убрајају недостатак мириса штампане књиге и звука при окретању страница (ранг I), затим замарање читаоца при коришћењу електронске књиге (ранг II), недоступност стручне литературе у електронском облику (ранг III), као и већу примереност електронске књиге студентима других факултета у односу на будуће учитеље и васпитаче (ранг IV) (Табела 2). Немогућност тактилног и олфакторног доживљавања штампане књиге као физичког артефакта наводи се и у истраживањима других аутора као значајан недостатак електронске књиге (Baron, 2015; Dobler, 2015; Mangen et al, 2019; Оцић, 2015; Thompson, 2010) и представља један од циљева њеног унапређења (Howell, 2014). Пошто је читање мултисензорна активност (Mangen et al., 2019), у којој су „мирис и вид релевантна чула", док је „додир можда и најзначајнији" (Baron, 2015: 142), „осећај књиге у руци, мирис папира, [...] може учврстити и продубити навику читања" (Mc Laughlin, 2015: 31). Ставови анкетираних студената сагласни су са налазима у вези са напрезањем и замарањем очију при коришћењу електронске књиге (Duran 2013; Tosun, 2014). Када је у питању доступност и премереност стручне литературе будућим учитељима и васпитачима, добијени резултати могу указивати на недовољно посвећивање пажње електронској књизи на учитељским и педагошким факултетима, односно на недовољну упућеност у потенцијале ове форме академских садржаја.

У мање значајна ограничења за коришћење електронске књиге студенти убрајају обуку потребну за коришћење ове форме (ранг VI) и њено коришћење као отежавајући фактор за спремање испита (ранг VII). Истраживања показују да су студенти спремни да са коришћења штампаног материјала пређу на електронски, али и да им је потребна обука у вези са електронским изворима, током које би увидели разлике у академском кредибилитету података са академских сервиса и података директно са интернета (нпр. Википедија), чиме би се на дуге стазе сузбила и појава плагирања (Радић Бојанић и Топалов, 2012). Иако електронска књига пружа бројне могућности једноставног и брзог претраживања и бележења (Picton, 2014), прилагођавања корисницима у циљу олакшавања учења (Tosun, 2014), обезбеђивања интеракције између различитих учесника наставног процеса, и друга емпиријска истраживања потврђују да електронски уџбеник демотивише студенте за учење (Millar & Schrier, 2015).

На последњим местима у хијерархији ограничења коришћења е-књиге анкетирани студенти наводе недоступност читача електронских књига у својој земљи (ранг VIII) и значајна материјална средства која захтева коришћење електронске књиге (ранг IX), што може имплицирати да су студенти бар у извесној мери упознати са могућностима обезбеђивања хардверских и софтверских услова за коришћење електронске књиге, без обзира на потенцијална тржишна и материјална ограничења и изазове.

Ставови студената о перспективи коришћења књиге у измењеном друштвеном контексту

Студенти педагошких и учитељских факултета процењивали су перспективу различитих формата књиге у време експанзије информационих технологија, чија примена је додатно повећана у пандемијским условима живота и рада. Степен слагања са три понуђене тврдње исказивали су избором једног од одговора на петостепеној скали судова.

Према резултатима статистичке анализе, највеће слагање студенти исказују у вези са проценом да ће штампана књига увек имати своје место код читалаца, независно од напретка савремене технологије (M = 1,39; SD = 0,813), као и да ће се после пандемије већина људи опет вратити штампаној књизи (M = 1,98; SD = 1,071), док се највеће разлике бележе приликом процене потпуне доминације електронске књиге над штампаном, у неком тренутку у будућности (M = 2,42; SD = 1,368).

Табела 3. Ставови студената о перспективи коришћења књиге у измењеном друштвеном контексту

Тврдња	Потпуно се слажем	Делимично се слажем	Неодлучан/а сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем	M	SD
Верујем да ће у неком тренутку у будућности електронска књига у потпуности заменити штампану.	130 33,0%	111 28,2%	59 15,0%	46 11,7%	48 12,2%	2,42*	1,368
Верујем да ће се после пандемије већина људи опет вратити штампаној књизи.	167 42,4%	122 31,0%	62 15,7%	33 8,4%	10 2,5%	1,98	1,071
Верујем да ће штампана књига увек имати своје место код читалаца, независно од напретка савремене технологије.	293 74,4%	69 17,5%	17 4,3%	8 2,0%	7 1,8%	1,39	0,813

* Статистички значајна разлика у ставовима студената на нивоу 0,05, с обзиром на просечну оцену.

Статистичка анализа не показује разлике у ставовима студената у вези са проценом будућег коришћења електронске и штампане књиге према држави у којој студирају и години студија као независним варијаблама. Када је у питању просечна оцена, разлике су статистички значајне у вези са могућношћу да електронска књига у неком тренутку у будућности у потпуности замени штампану (χ^2 = 23,368, df = 12, p = 0,025). У такву могућност верује највећи проценат анкетираних са најнижом просечном оценом (78,6%) и најмањи проценат студената са највишом просечном оценом (39,7%). Дакле, успешност на студијама обрнуто је пропорционална ставу студената у вези са могућношћу будуће доминације електронске над штампаном књигом. Процена перспективе коришћења штампане и електронске књиге од стране будућих учитеља и васпитача може бити условљена примереношћу форме књиге начину учења испитаника (Engbrecht, 2018).

ЗАКЉУЧАК

Континуирани напредак дигиталне технологије условљава да „путања читања" добија „неограничен број могућих исхода" (Маширевић, 2015: 94). Често иновирање уређаја доводи до парадокса: још увек можемо читати књиге штампане пре пет векова, али не и текст уписан на некој дискети или CD-ROM-у старом тек неколико година, уколико нисмо сачували стари уређај за који су били и направљени (Karijer i Eko, 2011). У том смислу, отвара се питање да ли ће електронске књиге које се купе данас моћи да се читају за десет година. Циљ произвођача јесте да читање е-књига у што већој мери приближе искуству читања штампане књиге, али са свим предностима дигиталног формата. Ако технологија е-књиге тако радикално мења формат читања, поставља се питање како то утиче на читање, на које још увек нема довољно истраживачких одговора, нарочито у смислу дугорочних ефеката. Пошто питање форме књиге може имати озбиљне културне и образовне импликације (Howell, 2014), од оних који васпитавају и образују друге очекује се пре свега да буду упознати са потенцијалима технолошког развоја у контексту читања, да би могли критички да процене место и улогу како електронске, тако и штампане књиге у процесу креирања продуктивног окружења за учење.

Испитивање ставова студената учитељских и педагошких факултета из четири државе Западног Балкана о коришћењу електронске књиге у измењеном друштвеном контексту – у време њене експанзије у односу на штампану књигу – показује да у њене најзначајније предности убрајају управо оне елементе који се односе на практични аспект примене савремене технологије: доступност, односно могућност брзог и лаког приступа потребном садржају и могућност да се на једном уређају смести већи број књига. Са друге стране, као најважнији недостаци е-књиге истичу се немогућност мултисензорног доживљаја при читању, то јест недостатак мириса и звука при окретању страница, као и замарање читаоца при њеном коришћењу.

Будући учитељи и васпитачи су сагласни да ће штампана књига увек имати своје место код читалаца, независно од напретка савремене технологије, као и да ће се после пандемије већина људи опет вратити штампаној књизи. Са друге стране, њихови ставови нису усаглашени приликом процене потпуне доминације електронске књиге над штампаном, у неком тренутку у будућности.

Процена перспективе електронске књиге, између осталог, може да буде условљена и дубоком везаношћу читаоца за штампану књигу као физички и културни артефакт, која за одређени читалачки доживљај има вредност коју електронске справе за читање, колико год биле развијене, не могу имати (Thompson, 2010). Размишљајући на ову тему, Каријер и Еко експлицирају да је штампана књига технологија која не може да застари (Karijer i Eko, 2011), док Пол Остер износи да би класична књига, „чак и да је изумљена данас, представљала револуционарну технологију због своје преносивости, јефтиноће, трајности и удобности за коришћење" (Остер, према: Васиљевић, 2006: 76).

Литература

Ackerman, R. & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: on screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17, 18–32. DOI 10.1037/a0022086.

Adeyinka, T., Dare, O. O., Adebisi, O. S. & Lawal, A. M. (2018). Perception and Usage Pattern of e-books among Library and Information Science Students in Selected Universities in Nigeria. *DESIDOC, Journal of Library & Information Technology*, 38(2), 132–140. DOI 10.14429/djlit.38.2.11111.

Бараћ, Д. (2008). *Кратка историја књиге*. Београд: Нолит.

Barbije, F. (2009). *Istorija knjige*. Beograd: Clio.

Baron, N. S. (2015). *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford: Oxford University Press.

Божић, Ј. (2011). (Пост)култура читања: време изазова. *Читалиште*, 19, 2–6.

Bouck, E. C., Weng, P. & Satsangi, R. (2016). Digital versus traditional: Secondary students with visual impairments' perceptions of a digital algebra textbook. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(1), 41–52. Retrieved August 16, 2021 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114762.pdf.

Васиљевић, Н. (2006). Електронске публикације и библиотеке – пресек стања. *Инфотека*, 7(1–2), 75–80.

Вукић, М. (2019). *Писмо и књига на тлу Србије као културолошки феномен*: *од рукописа до електронских издања*. Београд: Центар функционалне писмености „Апостроф".

Вучковић, Ж. (2011). Залазак Гутенбергове галаксије: културолошке и епистемиолошке импликације. *Теме,* XXXV(2), 513–529.

Гордић Петковић, В. (2012). Култура екрана и нове стратегије читања: од линеарног до иконичког. *Читалиште*, 20, 7–12.

Day, R. (2001). Reading the future. *Popular Mechanics*, 178(4), 82–85. Retrieved August 6, 2021 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018172.pdf.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprhension. *Educational Research and Reviews*, 25, 23–38. DOI 10.1016/j.edurev.2018.09.003.

Dilevko, J. & Gottlieb, L. (2002). Print sources in an electronic age: a vital part of the research process for undergraduate students. *Journal of Academic Librarianship*, 28, 381–392. Retrieved August 6, 2021 from the World Wide Web https://www.moyak.com/papers/print-sources-undergraduate.pdf.

Dobler, E. (2015). E-textbooks. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58*(6), 482–491. DOI 10.1002/jaal.391.

Duran, E. (2013). Investigation on views and attitudes of students in Faculty of Education about reading and writing on screen. *Educational Research and Review*, 8(5), 203–211. Retrieved August 12, 2021 from the World Wide Web https://academicjournals.org/article/article1379667224_Duran.pdf.

Engbrecht, J. R. (2018). *Digital Textbooks Versus Print Textbooks.* In *Culminating Projects in Teacher Development*, 35.Retrieved August 12, 2021 from the World Wide Web https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/35?utm_source=repository.stcloudstte.edu%2Fed_etds%2F35&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.

Eshet-Alkalai, Y. & Geri, N. (2007). Does the medium affect the message? {The} influence of text representation format on critical thinking. *Human Systems Management*, 26, 269–279. Retrieved August 14, 2021 from the World Wide Web https://www.openu.ac.il/Lists/MediaServer_Documents/PersonalSites/ProfYoramEshet/eshet%20%20Geri%202007-Print%20vs.%20Digital.pdf.

Živković, D. (2012). Elektronička knjiga: knjiga između prošlosti i budućnosti. *Knjižničar/ka: časopis Knjižničarskog društva Rijeka*, 8–12. Retrieved August 5, 2021 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/233322.

Zhang, Y. & Kudva, S. (2014). E-books Versus Print Books: Readers' Choices and Preferences Across Contexts. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 65(8), 1695–1706. DOI10.1002/asi.23076.

Karijer, Ž. K. i Eko, U. (2011). *Ne nadajte se da ćete se rešiti knjiga*. Čačak – Beograd: B. Kukić – Gradac K.

Kretzschmar, F., Pleimling, D., Hosemann, J., Füssel, S., Bornkessel-Schlesewsky, I. & Schlesewsky, M. (2013). Subjective impressions do not mirror online reading effort: Concurrent EEG-eyetracking evidence from the reading of books and digital media. *PLoS ONE* 8(2), e56178. DOI 10.1371/journal.pone.0056178.

Khalid, A. (2014). Text Books: ebook Vs. Print. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 243–258. Retrieved August 1, 2021 from the World Wide Web http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_3_No_2_June_2014/13.pdf.

Li, C., Poe, F., Potter, M., Quigley, B. & Wilson, J. (2011). UC Libraries Academic e-Book Usage Survey. Retrieved August 21, 2021 from the World Wide Web https://escholarship.org/uc/item/4vr6n902.

Liu, Z. (2006). Print vs. electronic resources: A study of user perceptions, preferences and use. *Information Processing and Management*, 42, 583–592. DOI 10.1016/j.ipm.2004.12.002.

Makluan, M. (1973). *Gutenbergova galaksija – nastajanje tipografskog čoveka*. Beograd: Nolit.

Makluan, M. (2012). *Elektronski mediji i kraj kulture pismenosti*. Loznica: Karpos.

Mangel, A. (2005). *Istorija čitanja*. Novi Sad: Svetovi.

Mangen, A., Olivier, G. & Velay, J-L. (2019) Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? *Frontiers in Psychology*. DOI 10.3389/fpsyg.2019.00038.

Маширевић, Љ. (2015). Утицај дигитализације на будућност књиге. *Kultura*: *časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 147, 82–99.

Mizrachi, D., Boustany, J., Kurbanoğlu, S., Doğan, G., Todorova, T. & Vilar, P. (2016). The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Investigating Students Around the World. In S. Kurbanoğlu, J. S. Boustany, S. Ïpiranec, E. Grassian, D. Mizrachi & L. Roy (eds.): *Communications in Computer and Information Science*. Cham: Springer International Publishing, 215–227.

Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S., Boustany, J., on behalf of the ARFIS Research Group (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS ONE*, 13(5), e0197444. DOI 10.1371/journal.pone.0197444.

Millar, M. & Schrier, T. (2015). Digital or printed textbooks: Which do students prefer and why?. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(2), 166–185. DOI 10.1080/15313220.2015.1026474.

Minčić Obradović, K. (2011). *E-books in Academic Libraries*. Oxford – Cambridge – New Delhi: Chandos Publishing.

Mc Laughlin, T. (2015). *Reading and the Body: The Physical Practice of Reading*. New York, NY: Palgrave Macmillan. DOI 10.1007/978-1-137-52289-4.

McFall, R. (2005). Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The Electronic Library*, 23(1). Retrieved August 9, 2021 from the World Wide Web https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02640470510582754/full/html.

Оцић, С. (2015). Електронска књига. *Kultura*: *časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, 149, 229–243.

OFCOM (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. UK. Retrieved August 21, 2021 from the World Wide Web https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0018/53514/research07oct2013.pdf.

Picton, I. (2014). *The Impact of ebooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People: A rapid literature review*. London: National Literacy Trust. Retrieved August 20, 2021 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560635.pdf.

Радић Бојанић, Б. и Топалов, Ј. (2012). Електронски извори COBISS и КоБСОН у функцији високошколског образовања: ставови и навике студената корисника. *Читалиште,* 20, 33–43.

Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K. & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers & Education*, 63, 259–266. DOI 10.1016/j.compedu.2012.11.022.

Saleh, Z. I. & Mashhour, A. S. (2015). The Impact Of E-Books On The Printed Books: E-Books Popularity, Growth And Future. In E. M. H. Al Khalifa (red.), *Fifth International Conference on e-Learning* (*ECONF 2015*), 18–20 October 2015, Manama. Bahrain (125–130). Los Alamitos, California – Washington – Tokyo: IEEE Computer society. DOI 10.1109/ECONF.2015.58.

Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017b). Reading on paper and digitally: what the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87, 1007–1041. DOI 10.3102/0034654317722961.

Snowhill, L. (2001). E-books and their future in academic libraries. *D-Lib Magazine*, 10(7). Retrieved August 18, 2021 from the World Wide Web https://www.dlib.org/dlib/july01/snowhill/07snowhill.html.

Spitzer, M. (2015). Buch oder E-Book?. *Nervenheilkunde*, 5, 319–325. Retrieved August 10, 2021 from the World Wide Web https://www.znl-ulm.de/Veroeffentlichungen/Geist_und_Gehirn/NHK15_Buch_Oder_E-Book.pdf.

Tosun, N. (2014). A Study on Reading Printed Books or E-books: Reasons for Student-Teachers Preferences. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 21–28. Retrieved July 28, 2021 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018172.pdf.

Трифуновић, Б. (2005). Електронске књиге. *Глас библиотеке*, 12, 5–19.

Thompson, J. B. (2010). *Merchants of Culture*. Cambridge: Polity.

Hou, J., Rashid, J. & Lee, K. M. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84–94. DOI 10.1016/j.chb.2016.10.014.

Howell, V. (2014). E-books and Reading Experience. *The Journal of Publishing Culture,* Vol. 2. Retrieved August 18, 2021 from the World Wide Web https://journalpublishingculture.weebly.com/uploads/1/6/8/4/16842954/howell.pdf.

Cataldo, M. G. & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 791–799. DOI 10.1037/0022-0663.92.4.791.

Choppin, J., Carson, C., Borys, Z., Cerosaletti, C. & Gillis, R. (2014). A typology for analyzing digital curricula in mathematics education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology,* 2(1), 11–25. Retrieved August 18, 2021 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066359.pdf.

Chulkov, D. V. & VanAlstine, J. (2013). College student choice among electronic and printed textbook options. *Journal of Education for Business,* 88(4), 216–222. DOI 10.1080/08832323.2012.672936.

Ljiljana S. Kostić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Daliborka S. Purić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

ATTITUDES OF STUDENTS OF WESTERN BALKANS' TEACHER-TRAINING AND EDUCATION FACULTIES ON E-BOOK USE IN CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary

The authors examine attitudes of students of teacher-training faculties and faculties of education (N = 394) from four countries of the Western Balkans on (a) advantages and (b) limitations of using e-books and (c) on the perspective of using different forms of books in changed social context. Results of the research show that students value practical aspect of using an e-book the most, including among its most significant advantages the availability and the possiblity to store a large number of books on one device, while the most important limitations are lack of smell and sound when turning pages as well as reader fatigue. Future teachers and nursery teachers agree that printed book will always have its place among readers, regardless of the progress of modern technology, and that after the pandemic, most people will return to printed book. On the other hand, their views are not harmonized when assessing the complete dominance of e-book over the printed one, sometime in the future.

Although today's students grew up in a digital information environment, their attitudes regarding the use of e-books imply that they can critically assess place and role of different forms of books in the process of creating a productive learning environment.

Keywords: *printed book, e-book, students of teacher-training faculties and faculties of education, Western Balkan countries*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.095M
УДК 004.7:37.091(497.11)
Стручни чланак
стр. 95–110

Софија В. Маричић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Анђела Г. Вилотијевић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

КОМПЛЕКСНО ВРЕДНОВАЊЕ СТУДЕНАТА У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Апстракт: У уводном делу рада анализира се појава нове дигиталне генерације студената коју карактерише слобода, брзина и флексибилност (Prensky, 2005; Berk, 2009; Tapscott, 2011), оптимизам, тимска и глобална оријентисаност, рационалност, изузетна радозналост (Jones & Shao, 2011), вођење паралелних процеса, уживање у тренутним задовољствима и тежња умрежавању (Berk, 2009; Tapscott, 2011). У складу са наведеним, циљ овог истраживања јесте утврђивање предности и ограничења комплексног вредновања у дигиталном окружењу. Извршена је теоријска анализа предности и недостатака примене рачунара у комплексном вредновању, уз посебан осврт на специфичне аспекте (објективност, индивидуализованост, поузданост, вредновање резултата, процеса и примене знања). Истражени су ставови студената завршних година Учитељског факултета Универзитета у Београду. Уочена је појава аперсонализације образовања и истакнуте су предности и ограничења примене вредновања у дигиталном окружењу. Сачињене су педагошке препоруке усмерене на: 1. критеријуме које технологија треба да испуни да би постала подршка комплексном вредновању; 2. развој дигитално компетентног наставника, који је оспособљен за педагошку употребу технологија.

Кључне речи: *комплексно вредновање, студенти учитељских факултета, дигитално окружење, дигитална компетентност наставника, васпитна функција.*

1. УВОД

Живимо у ери дигиталних технологија које су постале наша свакодневица и неминовност. Колико год ми то хтели признати или не, дигитално окружење постаје наша реалност, поготово у годинама пандемије. Факултети образују нову генерацију студената који су рођени и одрастају у таквом окру-

[*] sofija.maricic@uf.bg.ac.rs
[*] andjela.vilotijevic@uf.bg.ac.rs

жењу. Студенти припадају генерацији која се у литератури назива различитим именом: називају их сајбер генерација, генерација М (енгл. media), генерација В (енгл. virtual), генерација Ц (у овом називу су синтетизовани енгл. термини: connected – повезани; creative – креативни и click – склони кликтању мишем) (Bilić, 2015). Главне карактеристике ове генерације су: слобода, брзина и флексибилност (Berk, 2009; Prensky, 2005; Tapscott, 2011), оптимизам, тимска и глобална оријентисаност, рационалност, изузетна радозналост (Jones & Shao, 2011), вођење паралелних процеса (енгл. multitasking), уживање у тренутним задовољствима и тежња умрежавању (Berk, 2009; Tapscott, 2011). Занимљиво је навести терминологију коју за њих користи Пренски (Prensky, 2005) називајући их изворним говорницима дигиталног језика (дигиталним језиком се служе као матерњим). Такве генерације се значајно разликују од својих дигитално приучених родитеља, учитеља и професора, које он назива дигиталним придошлицама.

Како се ми, професори нове генерације – дигиталне придошлице – односимо према вредности дигиталног окружења у образовању? Јављају се супротстављени ставови које можемо дефинисати као: 1) „склоност новотаријама" – став да самим тим што је нешто ново то је и добро и треба га некритички прихватити и 2) конзервативни став одбијања – као честа реакција на све новине. Озбиљан, научни приступ налаже критичку анализу расположивих сазнања и заузимање рационалног односа према новинама (Ивић, 2021). Овај рад представља управо такав покушај заузимања рационалног става према питању вредновања у дигиталном окружењу.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Комплексно вредновање студената

Полазна основа у одређивању појма вредновања у васпитно-образовном раду јесте целовитост и свеобухватност. Приликом вредновања неопходно је узети у обзир што више елемената који утичу како на сам процес сазнавања, тако и на резултате тог процеса. Процес вредновања је методолошки утврђен и подразумева: праћење, прикупљање информација, анализу, процену и интерпретацију о нивоу остварености предвиђених задатака, у односу на одређене критеријуме. У обради добијених информација неопходно је користити квантитативне и квалитативне методолошке поступке. Основна сврха вредновања је покретање на унапређење и развој појединца у целини и постизање квалитета. Вредновање обухвата, осим вредновања квалитета остварених резултата, и вредновање квалитета педагошког процеса у настави и другим видовима педагошког рада на факултету (консултације, менторство, неформална комуникација, учешће у ваннаставним активностима, културној и јавној делатности и сл.) (Маричић, 2016).

У литератури најчешће помињани облици вредновања су сумативно и формативно вредновање. Сумативно вредновање је усмерено на целовиту процену ученикових рада и напредовања, на вредновање постигнућа после одређеног (најчешће дужег) временског периода (семестра, полугодишта, школске године). Сврха формативног вредновања је да се процени степен остварености циљева и помогне студентима да се усмере на отклањање слабости током процеса учења, то јест, сврха је унапређење процеса учења и постизање успеха. Неопходно је да формативно вредновање прати сваки корак педагошког процеса, како би сви учесници на време добили повратну информацију шта треба да мењају у свом раду. Овај облик вредновања има дијагностички, корективни и развојни карактер.

Основна функција система комплексног вредновања јесте унапређивање целокупног васпитно-образовног процеса. Суштинска одлика овако схваћеног система вредновања јесте вредновање свих активности које се реализују на факултету, вредновање свих учесника васпитно-образовног рада и вредновање процеса у континуитету, у свим фазама. У суштини комплексног вредновања је и тежња ка самовредновању, које се прво огледа у учешћу студената у вредновању свог рада, где професор престаје да буде искључиви арбитар и група студената постаје порота која суди о свом раду. Тако студенти постају одговорнији према себи и другима, мотивисанији за рад, интеракцијски односи се богате, критичкије се приступа сопственом раду, а онда и раду других. Поред студената, самовредновању у комплексном вредновању, обавезно приступа и професор и на тај начин стиче реалнију слику о себи и свом раду (Маричић, 2016).

Самовредновање је поступак којим сви учесници васпитно-образовног процеса сами себе вреднују, као и поступци и технике којима сви учесници вреднују једни друге унутар разних активности у које су укључени. Самовредновање је вештина која доприноси унапређењу квалитета живота сада и у будућности. Оно има развојну функцију јер трага за одговорима на питања: какви смо сада, како то знамо и шта можемо учинити да будемо још бољи и квалитетнији (Буљубашић Кузмановић и Кретић Мајер, 2008). Закључује се да је основна сврха самовредновања унапређивање квалитета васпитно-образовног процеса.

2.2. Дигитално окружење у процесу комплексног вредновања – предности и ограничења

Дигитално окружење је постало наша „нова реалност" као последица једне шире историјске промене – дигиталне револуције. И као свака права револуција она задире у све сфере живота (привреду, друштво, науку, уметност, па и образовање). У образовању је довела до интелектуалне револуције, променом интелектуалне компоненте људске делатности у целини (Ивић, 2021). Научници упозоравају да улога дигиталне технологије није само информисање, већ и формирање, јер утиче на обликовање младих, стварање навика и

нових образаца понашања, вредности (Билић, 2010). Позивајући се на Пренског, научници су навели предности учења нове генерације које је донела дигитализација: велика брзина, широк распон пажње, могућност обављања више задатака истовремено, учење тражењем информација, тренутна исплативост, висока радозналост, холистички и нелинеарни приступ учењу, развијеност иконичких вештина, умреженост, сарадња, активно стварање знања, учење путем екстернализације и употреба маште (Билић, 2015). Павловић (2007: 82) сугерише да застанемо и промислимо шта се скрива иза тренутног одушевљења и фасцинације предностима и могућностима технологије, а шта остаје када се искључи рачунар и у какву ће се „врсту" претворити нови нараштаји. Она страхује од маргинализовања васпитања и онога што човека чини хуманим бићем, а фаворизовања „стварања усамљених острва" препуних информација, изузетно вештих с технологијом.

Како дигитално окружење мења средину за учење и интеракцију у настави, отворило се питање нових улога наставника. Тако се помињу следеће улоге: „дизајнер наставе, тренер, сарадник, координатор тима, саветник и специјалиста за праћење и процену" (Пешикан, 2020: 217).

Значајна предност дигиталног окружења је и могућност коришћења технологија у вредновању ученика. То је могуће применом разних врста тестова и симулација. Тиме се постиже значајан ниво објективности вредновања. Ипак, многи аутори наглашавају значај постојања директне комуникације на релацији ученик – наставник како би вредновање било реално (Кулето и Дедић, 2014). Предност вредновања у дигиталном окружењу јесте и пружање брже повратне информације. Да би повратна информација била комплексна и свр-сисходна, неопходно је да буде персонализована и да се односи на конкретан проблем и тешкоћу са којима се студент суочава током учења.

Вредновање у дигиталном окружењу повећава могућност за појаву варања током процеса провере знања. Увек постоји могућност да студенти користе помоћ са стране, било да користе услуге друге особе, или да имају приступ алтернативним изворима (писани извори, мобилни уређаји и сл.), или да једноставно могу, исти тест да полажу више пута. Ова се појава може елиминисати употребом алата за синхрону проверу знања. Алати за синхроно вредновање у дигиталном окружењу омогућавају интеракцију између професора и студента у реалном времену. Коришћење веб-камера, видео конференција омогућава директан контакт, интеракцију и комуникацију, што знатно утиче на подизање квалитета вредновања (Кулето и Дедић, 2014).

Поред свега наведеног, важно је нагласити да већина студија закључује да сама технологија није довољна за побољшање образовних исхода, већ је важан човек који технологију на адекватан начин користи. На питање да ли рачунар може у потпуности да замени наставника, код педагога који своја схватања граде на хумано конструктивистичкој концепцији (Билић, 2015; Ивић, 2021; Јурић; Lasić-Lazić, Špiranec, Banek Zorica, 2012), одговор је, свакако, не, зато што: рачунар не може на сложена и тешка питања дати одговоре

и објашњења на различите начине; не може одговорити појединим ученицима у складу са њиховим специфичностима; рачунар нема опште образовање и не поседује животну мудрост и искуство; не може да одреагује на актуелни, непредвиђени тренутак у учионици; не може помоћи у решавању конфликата; не може утицати на социјалне односе међу ученицима. Рачунар не може да делује васпитно, да утиче на емоционални и социјални развој онога ко учи. Зато је наставник у васпитно-образовном процесу неопходан.

Поједина истраживања су показала да се променио и начин како студенти уче. Све више је заступљен друкчији приступ учењу који подразумева ангажовано учење у контексту (Jones & Shao, 2011). Сходно томе се мења начин и метод наставног рада на факултету. Доминирају активне методе учења и наставе које су усмерене на студента (пројектна настава, учење откривањем, истраживањем, решавањем проблема, кооперативно учење и сл.).

Дигитализација је донела новој генерацији изолованост, индивидуалност, недостатак интеракције и комуникације, успостављање површинских међуљудских односа. Резултати истраживања о интеракцијама и начинима обраде прикупљених података дигиталним путем (Lasić-Lazić, Špiranec, Banek Zorica, 2012) показују да се ради о хоризонталним или површним интеракцијама које су усмерене на квантитет података. Насупрот томе, суштинско, смислено и дубинско учење се постиже квалитетним тумачењем и критичким разматрањем.

3. МЕТОД

3.1. Предмет истраживања

Предмет реализованог истраживања јесте перспектива студената завршних година Учитељског факултета Универзитета у Београду о комплексном вредновању у дигиталном окружењу.

3.2. Циљ истраживања

Циљ истраживања односи се на разумевање перспективе студената завршних година Учитељског факултета Универзитета у Београду о комплексном вредновању у дигиталном окружењу, као и на утврђивање предности и ограничења комплексног вредновања у дигиталном окружењу.

3.3. Задаци истраживања

Задаци истраживања који произилазе из циља истраживања су следећи:

1. Упознати се са студентским разумевањем значаја вредновања и са њиховим проценама заступљености различитих облика вредновања у наставној пракси;

2. Испитати ставове студената о могућностима реализације комплексног вредновања у дигиталном окружењу;

3. Испитати предлоге студената о променама које су потребне у процесу вредновања академских постигнућа.

3.4. Методе, технике и инструменти прикупљања података

Метода реализованог истраживања била је дескриптивна, док је техника која је коришћена у истраживању анкетирање. У складу са тим, инструмент који је коришћен приликом прикупљања података јесте анкетни упитник.

3.5. Учесници у истраживању

Учеснике реализованог истраживања чини укупно 110 студената завршних година Учитељског факултета Универзитета у Београду. Од укупног броја испитаника, 70,9% студената похађа смер за образовање учитеља, док 29,1% студената похађа смер за образовање васпитача. 44,5% учесника у истраживању је трећа година основних академских студија, 45,5% четврта

година основних академских студија, док 10% студената похађа мастер академске студије. Одабир учесника истраживања заснован је на претпоставци да студенти завршних година већ поседују вишегодишње искуство са вредновањем и да су имали искуство и са наставом која је реализована уживо у просторијама Факултета, али и са онлајн наставом која је реализована у дигиталном окружењу. С обзиром на то да су у оквиру ова два окружења за учење сарађивали са истим наставницима, става смо да су довољно компетентни за навођење релевантних информација и поређење искустава која се тичу вредновања у оквиру наведена два окружења за учење (традиционално и дигитално).

3.6. Организација и ток истраживања

Прикупљање података реализовано је електронским путем током априла 2021. године. Онлајн платформа која је коришћена за креирање и попуњавање упитника је Google Forms. Пилот истраживање реализовано је на мањем узорку студената и на основу добијених података унете су измене које су формирале коначну верзију упитника.

3.7. Обрада и анализа података

За потребе анализе квантитативног дела података коришћене су технике дескриптивне статистике, као што су фреквенције, аритметичка средина и стандардна девијација. Уз то, коришћен је и т-тест за независне узорке како би се испитале разлике између одговора студената са смера за образовање учитеља и студената са смера за образовање васпитача. Квалитативни подаци који подразумевају одговоре на отворена питања обрађени су уз помоћ методе тематске анализе.

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Прикупљени подаци биће представљени у оквиру три целине, на основу задатака истраживања. Пре свега, биће приказане студентске процене заступљености различитих облика вредновања у оквиру високошколске наставе, као и њихово разумевање значаја вредновања. Након тога ће бити приказани резултати који се односе на ставове студената о могућностима реализације комплексног вредновања у дигиталном окружењу. Финално, биће приказани предлози студената о променама које су потребне у процесу вредновања. Тумачење квантитативних података приказаних у оквиру табела реализовано је у складу са добијеним подацима квалитативног типа. Анализом добијених података и провером т-тестом, утврђено је да нема статистички значајне разлике међу одговорима студената са студијског програма за образовање учитеља и студената са студијског програма за образовање васпитача, те стога резултате анализирамо као узорак у целини. Овакав налаз који се односи на непостојање разлика у одговорима студената који похађају студијски програм за образовање васпитача у односу на студенте који похађају студијски програм за образовање учитеља може се уочити и у још неким од истраживања која су реализована са студентима истих студијских програма. Аутори поменутих студија наводе да су студентске процене углавном биле идентичне услед тога што су у настави на оба студијска програма ангажовани исти наставници и сарадници (Бранковић и Партало, 2015; Миленовић, 2015).

Табела 1. Заступљеност различитих облика вредновања студената

Облик вредновања	N	АС	СД
Писани облик – тест	110	3,88	0,88
Писани облик – есејска питања	110	4,02	0,67
Усмено испитивање	110	2,85	0,89
Самостални рад код куће (домаћи задаци, пројекти, семинарски радови и сл.)	110	3,42	1,01
Портфолио	110	2,32	0,87
Групни рад	110	3,05	0,93
Практичан рад	110	3,10	1,10

Напомена: Студенти су давали одговоре на скали од 1 до 5, где је 1 значило „Никад заступљени", 2 „Ретко заступљени", 3 „Умерено често заступљени", 4 „Често заступљени" и 5 „Увек заступљени".

Анализом Табеле 1 могуће је уочити да су испитаници као најзаступљенији облик вредновања означили писане облике вредновања. Есејска питања, као облик вредновања који је увек заступљен, означио је двадесет један испитаник (19,1%), док је седамдесет четири студента (67,3%) истакло да је наведени облик вредновања увек заступљен. Када је у питању писани облик вредновања који подразумева тест, педесет пет студената (50%) се изјаснило да је често заступљен, а за одговор да је тај облик вредновања увек заступљен определило се двадесет шест студената (23,9%). Сличне налазе, који потврђују доминантност писаног облика вредновања у високошколској настави, могуће је уочити и у једном од истраживања спроведеног у САД, у којем је наведени облик вредновања био заступљен у 22 од 24 анализирана универзитетска курса (Kearns, 2012). Најмање заступљени облици вредновања су портфолио и усмено испитивање. Портфолио као облик вредновања је 55,5% студената означило као ретко заступљен, док је 12,7% означило да никада нису имали искуство са портфолиом. Усмено испитивање је 41,8% студената означило као облик који је ретко заступљен. Наведени резултати указују на то да постоји одређена неуједначеност у вредновању различитих сегмената студентских постигнућа. Налази истраживања указују на податак да и сам приступ учењу одређеног садржаја између осталог зависи и од форме у којој се испитивање реализује, али, још важније, и од интерпретације задатка и контекста оцењивања од стране саме особе која учи (Boud, 1995, према: Pešikan, 2015). Описани податак додатно указује на значај заступљености различитих облика вредновања, али и на важност разумевања студентске перспективе која се односи на целокупан процес вредновања.

Тематском анализом отвореног питања које се односи на значај вредновања, уочава се да чак трећина студената истиче повратне информације као нешто у чему се огледа важност вредновања. Повратне информације која би омогућила континуирани увид у процес учења и напретка често нису део писаних облика вредновања, те овакав налаз указује на несклад између студентског сагледавања значаја вредновања и праксе у којој су најзаступљенији писани облици вредновања. Уз повратне информације, као најдоминантнији одговор на питање које се тиче значаја вредновања, скоро трећина студената значај вредновања сагледавају и кроз призму стицања нових знања и вештина, наставак школовања и будуће запослење. Поред тога, око 5% студената истиче да се значај вредновања огледа у мотивацији, док 9% студената истиче важност резултата без осврта на повратну информацију.

Одговори студената на питања која се односе на вредновање сопственог и рада својих колега указују на то да је искуство са самовредновањем имало 54,5% студената, док је прилику да вреднују рад својих колега имало 57,3% студената. Налази истраживања које је реализовао Станчић указују на то да иако студенти оба облика вредновања сматрају корисним за учење, вредновање рада колега перципирају као стресније у односу на самовредновање, али и као вредније у контексту учења (Stančić, 2020), те је податак о значајном

броју студената који су имали прилику да вреднују рад својих колега охрабрујућ. Студенти који су имали искуства са наведеним облицима вредновања наводили су примере кроз које се то одвијало, и то: око 30% студената који су имали искуство са вредновањем сопственог рада наводи да је то било кроз самоевалуацију припрема и одржаних испитних часова у оквиру школе вежбаонице, док нешто више од трећине студената истиче да су имали прилику да вреднују активности које су реализовали током предавања и вежби, као што су презентације и различити задаци. Такође, нешто више од трећине студената имало је искуство са процењивањем успешности сопственог испитног рада или усменог одговора, док је нешто мање од 10% студената навело портфолио као искуство вредновања сопственог рада. Када је у питању вредновање рада колега, ситуације које студенти наводе у великој мери су сличне ситуацијама које се тичу вредновања сопственог рада. Наиме, око 37% испитаника наводи евалуацију испитних часова или симулације испитних часова као облик вредновања рада других колега, а чак 65% испитаника истиче да су вредновали активности које су друге колеге реализовале на часовима предавања или вежби. Важно је напоменути да се наведени одговори већим делом не односе на вредновање у дигиталном окружењу, чиме се отвара питање о томе колико су вредновање сопственог и рада колега заступљени у дигиталном окружењу.

Табела 2. Ставови студената о онлајн вредновању

Ставка у скали	N	АС	СД
Вредновање резултата рада је могуће реализовати „онлајн".	110	3,42	1,16
„Онлајн" вредновање је објективније у односу на вредновање које се спроводи уживо.	110	2,36	1,13
На тај начин се могу континуирано пратити и вредновати процеси учења и напредовања.	110	2,94	1,19
Могу се узети у обзир и индивидуалне карактеристике.	110	2,85	1,14
Могуће је исконтролисати услове како не би дошло до преписивања.	110	2,12	1,28
Онлајн вредновање је само један сегмент комплексног вредновања и не може се самостално користити.	110	3,79	1,26
Могуће је вредновати и ниво примене знања.	110	3,15	1,30
Могуће је вредновати и васпитни аспект личности студента.	110	2,83	1,20
Пружа објективнију повратну информацију.	110	2,67	1,16
Омогућава и подстиче самовредновање.	110	3,04	1,32

Ставка у скали	N	АС	СД
Погодно је за вредновање егзактних и природних области проучавања.	110	3,10	1,20
Погодно је за вредновање друштвених области проучавања.	110	3,10	1,14
Погодно је за вредновање уметничких области проучавања.	110	2,65	1,09

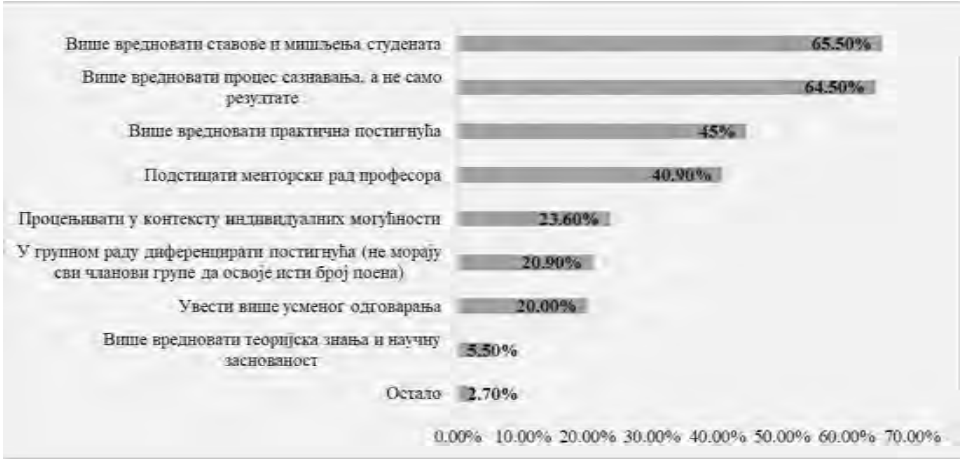
Напомена: Студенти су давали одговоре на скали од 1 до 5, где је 1 значило „Уопште се не слажем", 2 „Углавном се не слажем", 3 „Неодлучан/а сам", 4 „Углавном се слажем" и 5 „У потпуности се слажем".

Студенти су високи степен сагласности исказали у вези са тврдњом која се односи на могућност да се вредновање резултата рада реализује онлајн. Могуће је уочити повезаност са податком да је чак 37% студената означило да се у потпуности слажу са тврдњом да је онлајн вредновање само један сегмент комплексног вредновања и да се не може самостално користити. Иако су испитаници онлајн вредновање означили као погодно за вредновање самих резултата рада, они сматрају да целину процеса комплексног вредновања ипак није могуће остварити само овим путем. Објективност и смањена могућност приписивања ставке су са којима студенти нису исказали висок степен сагласности, те је могуће извести закључак о томе да је објективност оцена добијених приликом онлајн вредновања област коју је потребно унапредити.

Када је у питању вредновање у дигиталном окружењу, 90% студената навело је да није имало искуство са оваквим начином вредновања пре условљавања епидемиолошком ситуацијом која се тиче вируса корона. Укупно 11 студената навело је да је имало и раније искуство са вредновањем у дигиталном окружењу, од којих четворо наводи слање семинарских радова и дневника праксе електронским путем и добијање повратних информација које се односе на рад путем мејла. Насупрот томе, на питање које се тиче искустава у области дигиталног вредновања одговорило је 52% студената, што је велика разлика у односу на 10% студената који су имали искуство са дигиталним вредновањем пре онлајн наставе условљене епидемиолошким мерама.

Нешто више од петине студената у одговорима на питање које се тиче описивања искустава са дигиталним вредновањем истицало је предности које нуди дигитално вредновање, као што су прегледност, практичност, објективност, као и другачији приступ вредновању који се ослања на различите платформе и другачији тип задатака. Ипак, када је у питању објективност, око 12% студената наводи необјективност као опис искуства са дигиталним вредновањем, наводећи притом да су разлике у броју поена много мање него када је у питању вредновање ван дигиталног окружења или, како се у једном одговору наводи: „Студентима је лако да падну у искушење да се послуже олакшицама

које не пружају објективне оцене". Управо из ових разлога група истраживача наводи да се вредновање може посматрати као најизазовнији сегмент транзиције установе са усмених и писмених испитивања која се реализују уживо на учење на даљину, с обзиром на то да „промена контроле ка студентима чини готово немогућим осигуравање тога да студенти неће варати" (Munoz & Mackay, 2019, према: Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia, Koole, 2020: 939). Поред необјективности, 7% студената наводи ограничења дигиталног вредновања, као што је бројност задатака или незаинтересованост професора за овакав начин вредновања, док 9% студената истиче да је неопходно унапредити интеракцију између професора и студената у процесу дигиталног вредновања. Уз то, нешто више од 5% студената наводи да је имало проблеме техничке природе, који су знатно отежали процес вредновања у дигиталном окружењу. Око 11% студената наводи одговоре којима је заједнички закључак да је дигитално вредновање само један од аспеката комплексног вредновања, али да не би требало да буде једини начин вредновања студената.



Графикон 1. Потребне промене у вредновању студената

Напомена: Студенти су имали могућност да одаберу највише три понуђене опције.

Када су у питању предлози студената који се тичу потребних промена у области вредновања, највећи број студената определио се за опције које подразумевају вредновање ставова и мишљења, процеса сазнавања насупрот резултатима и вредновање практичних постигнућа. Одговори студената указују на потребу за унапређивањем система комплексног вредновања, који би омогућио студентима напредовање у различитим аспектима који се не односе само на теоријска знања и вештине важне за будући позив, већ и на васпитни аспект

личности. Овакво сагледавање начина вредновања могуће је повезати и са резултатима истраживања реализованих са студентима наставничких факултета које наводе Лазаревић и Требјешанин, а који указују на то да је одређеним карактеристикама вредновања могуће постићи већу заступљеност дубинског приступа студирању. Овакав приступ је посебно значајно развијати код студената чија будућа професија подразумева то да „и сами, креирањем одговарајућег образовног контекста, утичу на приступ учењу/студирању својих ученика и студената" (Gordon & Debus, 2002, према: Lazarević i Trebješanin, 2013: 310).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Дигитално окружење је постало наша „нова реалност" од које не можемо и не треба да бежимо, већ је битно да се оспособимо да је на коректан и квалитетан начин користимо и развијамо за добробит како појединца, тако и друштва. Теоријском анализом наведених истраживања критички су разложене предности и ограничење примене дигитализације у образовању са посебним освртом на вредновање.

Међу ограничењима којима педагози посебно треба да се баве јесте појава аперсонализације (субјекти образовања – ученик и наставник су у другом плану) и смањене социјализације уколико се технологија некритички користи у образовању. У дигиталном окружењу смањује се могућност да ученик развије живу, социјалну и емоционалну интеракцију (што доводи до парадокса „сами заједно", то јест, до усамљености у време бујања „социјалних мрежа"). Способност емпатије је најважнија карактеристика коју је човек развио у хуманом и конструктивном односу са окружењем (Ивић, 2021).

Промењена улога наставника (дизајнер наставе, тренер, ментор, сарадник, координатор тима, саветник и специјалиста за вредновање и вођење) захтева и нове компетенције наставника. Поред способности самих наставника у погледу коришћења дигиталних технологија, важно је нагласити централни значај педагогије: наставник не мора бити у потпуности упознат с технологијама да би их користио на начин који побољшава наставу и учење. Већу важност има отвореност наставника за иновативну педагогију, као и критичко преиспитивање и разумевање користи коју ове технологије могу да донесу у раду са ученицима (European Commission, 2019).

Анализом резултата истраживања утврђено је да вредновање студената Учитељског факултета у дигиталном окружењу није у довољној мери и на адекватан начин заступљено. Често се наставни материјали постављају онлајн и руковање студената тим материјалом се своди на пуко листање страница, само у дигиталном облику. Тиме није испуњена основна функција дигиталних медија која подразумева интерактивност која се може постићи само ако је имплементирана у дизајн самог садржаја и мора бити двосмерна.

Вредновање у дигиталном окружењу може бити само један аспект комплексног вредновања, који мора бити допуњен и другим (персоналним) аспектима. Технологија ограничава размену мишљења, емоција, комуникацију, интеракцију, усаглашавање, решавање конфликата, преношење искуства и самим тим директно умањује васпитни ефекат васпитно-образовног процеса. А управо то је аспект који је значајно развити код ученика млађег школског узраста са којима раде учитељи.

Опремљеност школе информационом технологијом није довољан услов за подизање квалитета знања и постизање бољег успеха. Много је важније како и на који начин се та технологија користи. Сами уређаји без оспособљеног и квалитетног наставника, адекватног садржаја, приступа, метода рада, без мотивисаног ученика, спремног на комуникацију, размену и развој – немају никакву функцију. Ипак је квалитет педагошког рада онај фактор који има највећи утицај на исходе учења. Дакле, развој дигиталне компетенције наставника јесте кључна компонента уколико је циљ да се постигну максимални ефекти улагања у дигиталне технологије и да образовни системи одрже корак с потребама 21. века (European Commission, 2019). Школа и наставници треба да преузму водећу улогу у припреми младих за дигитално доба. Анализирани васпитни аспект предуслов је за школски и животни успех. Циљ нам је да формирамо хуману заједницу у којој је човек највећа вредност. Људи „оплемењују" технологију и тако јој додају вредност и квалитет које заслужују генерације пред нама.

Литература

Berk, R. A. (2009). Teaching strategies for the net generation. *Transformative Dialogues. Teaching and Learning Journal*, 3 (2), 1–23.

Бранковић, Д. и Партало, Д. (2015). Евалуација квалитета процеса и исхода универзитетске наставе. У С. Маринковић (ур.), *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (85–98). Ужице: Учитељски факултет.

Buljubašić Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvaliteta škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 139–151.

European Commission / EACEA / Eurydice (2019). *Digitalno obrazovanje u školama u Evropi*. Izveštaj Eurydice mreže. Luksemburg: Kancelarija za publikacije Evropske unije.

Ivić, I. (2021). *Štampani i digitalni mediji – štampani i digitalni udžbenici.* Beograd: Filozofski fakultet (nacrt teksta za štampu).

Jones, C. & Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: implications for higher education.* York: Higher Education Academy

Jurić, V. (n.d). *Elektronsko doba i školski odgoj ili što sam Vam ono htio reći?*. [PowerPoint prezentacija]. Retrieved May 20, 2021 from the World Wide Web https://slidetodoc.com/elektronsko-doba-i-kolski-odgoj-ili-to-sam/.

Kearns (2012). Student Assessment in Online Learning: Challenges and Effective Practices. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198–208.

Kuleto, V. i Dedić, V. (2014). *E learning = E učenje: razvoj, tehnologija, budućnost.* Beograd: Link group.

Lazarević, D. i Trebješanin, B. (2013). Karakteristike i činioci pristupa studiranju studenata nastavničkih fakulteta. *Psihologija*, 46(3), 299–314.

Lasić-Lazić, J., Špiranec S. i Banek Zorica M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja.* 18(1), 125–142.

Маричић, С. (2016). *Самовредновање као детерминанта квалитета педагошког рада школе.* (Необјављена докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.

Миленовић, Ж. (2015). Објективност студената у евалуацији рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу. У С. Маринковић (ур.), *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (99–108). Ужице: Учитељски факултет.

Pavlović, S. (2007). Je li informatizacija i humanizacija. *Suvremena pitanja: časopis za prosvjetu i kulturu,* 3, 71–90.

Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu.* Beograd: Službeni glasnik.

Pešikan, A. (2015). Školski zadaci za efikasno učenje. U S. Marinković (ur.), *Nastava i učenje – evaluacija vaspitno-obrazovnog rada* (13–28). Užice: Učiteljski fakultet.

Prensky, M. (2005). Digitalni urođenici, digitalne pridošlice: razmišljaju li doista drugačije. *Edupoint – časopis za primjenu informacijskih tehnologija u obrazovanju,* 40(5), 11–18.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945.

Stančić, M. (2020). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. DOI 10.1080/02602938.2020.1828267.

Tapscott, D. (2011). *Odrasti digitalno: Kako mrežna generacija mijenja svijet.* Zagreb: Mate d.o.o. – Zagrebačka škola ekonomije i menagementa ŠEM.

Sofija V. Maričić
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
Anđela G. Vilotijević
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

COMPLEX STUDENT EVALUATION IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Summary

The introductory part of the paper analyzes the increase of a new digital generation of students characterized by freedom, speed, and flexibility (Prensky, 2005; Berk, 2009; Tapscott 2011) optimism, team and global orientation, rationality, extreme curiosity (Jones & Shao, 2011) performance of parallel processes, enjoyment current pleasures, and aspiration for networking (Berk, 2009; Tapscott, 2011). In line with the above, this research aims to determine the advantages and limitations of complex evaluation in the digital environment. A theoretical analysis of the advantages and disadvantages of computer utilisation in the complex evaluation was performed, with special reference to specific aspects (objectivity, individualization, reliability, evaluation of results, processes, and application of knowledge). The attitudes of final-year students of the Faculty of Teacher Education at the University of Belgrade were investigated. The phenomenon of depersonalisation of education was noticed and the advantages and limitations of the use of evaluation in the digital environment were pointed out. Pedagogical recommendations have been made aimed at: 1. the criteria that technology needs to meet in order to support complex evaluation; 2. development of a digitally competent teacher, who is qualified for the pedagogical use of technologies.

Keywords: *complex evaluation, students of teacher education faculties, digital environment, digital competence of teachers, educational function.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.111R
УДК 811.163.41
Стручни чланак
стр. 111–122

Марија С. Раковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

СПЕЦИФИЧНОСТИ ОНЛАЈН НАСТАВЕ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ И СИНТАКСЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ: ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Апстракт: Рад се бави уочавањем специфичности онлајн наставе лексикологије и синтаксе српског језика на филолошком факултету студената који студирају страни језик. Циљ је да се уоче могућности реализације онлајн наставе. Истраживање је спроведено на основу реализације наставног процеса на предмету Српски језик 2 (лексикологија и синтакса) и анкете студената о предностима и недостацима онлајн наставе. Анализа је показала да онлајн настава испољава недостатке у виду недовољног времена да се наставник подробније позабави нејасноћама студената, али пружа и бројне могућности за напредак у образовању – највише у смислу временске организације студената и неометаног постављања питања, што при настави уживо није увек случај. На основу добијених резултата покушаћемо да дамо методичке импликације за наставну праксу, а које се тичу могућности унапређивања онлајн наставе српског језика на универзитетском нивоу.

Кључне речи: *онлајн настава, лексикологија, синтакса, страни филолози, универзитет.*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Измењени друштвени контекст узрокован пандемијом вируса ковид-19, која је задесила читав свет, па и Републику Србију, узроковао је и бројне промене у реализацији васпитно-образовног рада. Дотадашњи, традиционални приступ реализацији наставе у учионици, замењен је дигиталним окружењем и средствима дигиталне комуникације. Уместо табле, сада имамо различите платформе на којима презентујемо ученицима нове наставне садржаје и задатке. Наставници, али и ученици, били су приморани да овладају одређеним дигиталним компетенцијама, да се упознају са различитим дигиталним алатима и техникама, како би неометано могли да учествују у наставном процесу и како би било што мање негативних последица по образовни процес ученика/студената.

[*] marija.rakovic@filum.kg.ac.rs

Специфичност наставе у онлајн окружењу не огледа се само у чињеници да су за њену успешну реализацију потребне задовољавајуће дигиталне компетенције већ у обзир треба узети да онлајн настава захтева значајна прилагођавања у различитим сегментима наставног рада, попут промена у: избору наставних метода и средстава, организовању и представљању наставних садржаја, природи интеракција између наставника и ученика, као и између ученика и ученика (Nikolić i Antonijević, 2021: 103). Управо у интеракцији и евалуацији ученичких постигнућа лежи највећи проблем онлајн наставе. Оно што наставник може да процени у учионици, а тиче се: (1) онога што ученицима/студентима ствара тешкоће при усвајању нових наставних садржаја, као и (2) процене нивоа ученичких/студентских постигнућа, није подједнако лако проценити у дигиталној форми. Ипак, стиче се утисак да студенти боље прихватају овакав вид реализовања наставе, у односу на ученике основношколског и средњошколског узраста – што због когнитивног нивоа, што због способности овладавања дигиталним компетенцијама на брз и лак начин.

Задатак у раду биће да утврдимо специфичности онлајн наставе лексикологије и синтаксе српског језика на факултету, током летњег семестра прве године, са студентима: енглеског језика и књижевности, француског језика и књижевности, шпанског језика и хиспанских књижевности, немачког језика и књижевности и италијанског језика и књижевности. Предмет Српски језик 2 (лексикологија, синтакса) на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу јесте изборни предмет чији је циљ овладавање основним лексичким и синтаксичким знањима српског језика. Сматра се да ће знања која стекну на овом курсу бити од значаја при усвајању лексичког и синтаксичког нивоа језика који студирају, па му је неопходно посветити пажњу – дати теоријску основу, али и довољно примера који илуструју дату граматичку, односно лексичку и синтаксичку појаву. Имајући све то у виду, у раду ће бити представљена настава овог предмета која је реализована онлајн и резултати анкетирања студената о њеним предностима и недостацима како би се дале педагошке импликације за наставну праксу, а које се тичу могућности унапређивања онлајн наставе српског језика на универзитетском нивоу.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Дигитално окружење у савремено доба постаје неодвојиви део процеса васпитања и образовања. Као такво, оно је тај процес у значајној мери и обликовало (Janjić, Vilotijević, Šaber, 2021: 116). Измењено, дигитално окружење за реализацију наставног процеса на факултету у великој мери је изменило рад предавача, али и студената. Пандемија вируса ковид-19 подстакла је предаваче да развију планове за непредвиђене ситуације како би спречили ремећење образовања услед затварања школа (Abouhashem et al., 2021: 1).

Појава виртуелних учионица и поред својих мана имала је снажан утицај на развој студената када су у питању интерактивност, комуникација и учешће у настави (Abouhashem et al., 2021: 18). Интеракција између студената и предавача такође има дигитални оквир, прилично измењен, без обзира на то што су предавачи, и пре новонастале ситуације, били доступни за електронску комуникацију путем имејла. На основу раније спроведених истраживања предности и недостатака онлајн наставе на факултету, „као основне предности онлајн наставе наводе се уштеда и флексибилност времена и комфорност простора одакле се настави приступа, а као основни недостаци смањени активитет студената, њихово лично ангажовање и комуникација између актера наставног процеса" (Pejatović, Orlović Lovren, Čairović, 2021: 172). Неке од предности су и: „више слободног времена, лакше праћење предавања, самосталност у раду и боља концентрација, док су недостаци наставе на даљину: недостатак атмосфере, динамике на часу, мања интеракција са професорима и недостатак тимског рада" (Krivokapić і Đorđević, 2021: 195). Самим тим, наведене промене морале су довести до измена рада наставника, рада студената, али и до измене материјала за наставу – све је било неопходно пребацити у дигитални формат „јер се хибридна настава остварује и дидактизацијом е-садржаја доступних на интернет мрежи, чиме се значајно проширује њихов дијапазон у образовне сврхе" (Петковић, 2018: 182). Такође, „дигитално окружење омогућава коришћење материјала који током извођења традиционалне наставе често није доступан из техничких разлога, попут: онлајн квизова, видео-клипова, кратких исечака из филмова и интервјуа, онлајн језичких активности" (Drljević, 2021: 188). Тада настава добија свој модеран облик уз увођење иновативних наставних средстава што у динамичном наставном процесу уживо није увек могло бити спроведено, баш због поштовања принципа економичности и рада по већ утврђеном, обимном наставном плану и програму. Међутим, овде се јавља проблем прикладности оваквих облика наставе с обзиром на когнитивни ниво студената, као и њихов образовни ниво. Њима није неопходна додатна мотивација за рад, као што је то случај са ученицима основношколског и средњошколског узраста, с обзиром на то да овај ниво школовања није обавезан део образовног процеса, као и да постигнућа студената зависе искључиво од њихових личних ангажовања. У складу са овим, на предавачима је одговорност избора начина –

метода и поступака, средстава и алата, за реализацију наставе. Они морају бити пажљиво одабрани како би биле задовољене потребе студената – да на што једноставнији начин усвоје предвиђени наставни садржај, а „квалитет праћења онлајн наставе зависи не само од техничких уређаја већ и од умешности њиховог коришћења" (Ђорђевић, Павловић, Весић Павловић, 2020: 128).

Показало се да примена виртуелне наставе повољно утиче на студенте тако што их подстиче да буду активни учесници у размени информација и стимулише њихове преговарачке способности. Колаборативно учење је термин за наставну праксу која истовремено повољно утиче и на студенте и на наставнике, стога овај наставни модел представља потенцијал у примени новог концепта учења језика (Arjulayana, Rafli, Dewant, 2021: 109). Претходна истраживања у оквиру иностране литературе показују да студентима одговара виртуелна настава, поготову у погледу подстицања на активно учешће у наставном процесу, док је случај код нас нешто другачији, тј. онлајн настава има и своје предности, али и недостатке, што ће резултати спроведене анализе у раду и показати.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет разматрања су специфичности онлајн наставе лексикологије и синтаксе на предмету Српски језик 2 на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу како бисмо сагледали изазове, али и перспективе које пружа реализација наставног процеса у измењеном, дигиталном окружењу. За потребе рада користимо два типа корпуса: (1) искуство из реализације наставног процеса и (2) анкете студената.

Онлајн настава се одвијала током летњег семестра 2020/2021. године, у фонду од једног часа недељно, у трајању од сат времена, са студентима пет различитих студијских група (страних филолога). У настави је учествовао 141 студент, а у анкетирању 84 студента. Студенти су имали задатак да одговоре које су предности и недостаци онлајн наставе на предмету Српски језик 2 (лексикологија, синтакса). Анкетирање је спроведено након завршетка наставе у летњем семестру. Студенти су предавачу у писаној форми, посредством имејла, слали своје одговоре везане за предности и недостатке онлајн наставе, након чега је предавач свео резултате спроведеног истраживања чији ће опис бити дат у делу рада који ће се бавити резултатима анализе корпуса.

Циљ нам је да дамо опис тренутног стања у оквиру наставног процеса, изнесемо мишљење студената о измењеној реализацији наставе, као и да покушамо да дамо методичке импликације за наставну праксу проистекле из искуства предавача – шта се показало као добра, а шта као лоша страна онлајн наставе.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Реализација онлајн наставе

Уз презентовање екрана рачунара, на једноставан начин је дигитални материјал за рад на часу вежбања на предмету Српски језик 2 (лексикологија, синтакса) могао бити доступан студентима, а коришћење Гугл учионице за постављање наставног материјала, након часа. Постојање Гугл учионице студенти наводе као квалитет онлајн наставе с обзиром на то да се материјалима увек, у свако доба, могу изнова враћати и користити их у образовном процесу. Сам час одвијан је преко Гугл мита, линка који је доступан студентима након што приступе Гугл учионици направљеној баш за потребе предмета.

Управо услед измењеног начина рада, и наставни материјали и наставна средства за часове вежбања на предмету Српски језик 2 (лексикологија, синтакса) током летњег семестра 2020/2021. године морали су бити измењени. А обим наставног садржаја је остао исти, без обзира на новонасталу ситуацију с обзиром на унапред утврђен план реализације предмета, као и стицања компетенција везаних за лексикологију и синтаксу српског језика који ће се касније пренети и на усвајање граматике страног језика, а који нису могли бити нагло измењени. За промене у наставном плану и програму неопходно је пажљиво планирање у смислу процењивања шта од наведеног, уколико се из програма елиминише, неће имати негативне последице на будући рад и образовни ток студената. С обзиром на то, наставни план се реализовао по устаљеном програму с тим да су прилагођавања морала бити направљена у складу са новонасталом ситуацијом – таблу је заменила Power point презентација, а рад на тестовима усмено одговарање студената, чиме је, бар делимично, успостављана интеракција између студената и предавача. Студенти су имали могућност да, у сваком тренутку, прекину предавача и питају све што им није јасно, а предавач им је био на располагању и путем имејл комуникације, након завршетка часа.

Један од начина евалуације постигнућа студената, поред реализованог колоквијума, и предстојећег писменог испита, био је да студенти добију тест(ове) који ће радити до следећег часа вежби самостално, где ће након тога бити у могућности да, кроз дијалог са предавачем провере решења, а самим тим и поставе питања у вези са свим недоумицама које су имали при изради теста. Такође, имали су и могућност да урађене тестове пошаљу предавачу на мејл пре реализације часова вежби, а предавач је, сваком студенту, индивидуално упутио сугестије у вези са тим шта треба да унапреде у свом раду како би постигнућа била већа.

Садржаји из области лексикологије и синтаксе српског језика били су следећи: кренуло се од основних лексичких и синтаксичких појмова, преко обраде синтагми и синтаксичких функција појединачних реченичних конституената, да

би се дошло до напоредних односа међу независним реченицама, врста и синтаксичких функција зависних реченица, као и детаљне анализе вишеструко сложених реченице (одређивање броја комуникативних и предикатских реченица, одређивање граница између простих реченица, одређивање главне реченице, зависних реченица и њихових синтаксичких функција). Када је о основним лексичким и синтаксичким појмовима било речи, све је било представљено у Power point презентацији. На часовима вежбања био је дат кратак осврт на теоријски садржај који је обрађиван на часовима предавања, уз неколико задатака, с тим да је евалуација – и теоријских и практичних знања – била спроведена усменом интеракцијом међу студентима: одговарали су на постављена питања и кориговали одговоре једни других када је то било потребно.

Како су у питању страни филолози, њима није примарно учење граматичких карактеристика српског језика, па се стиче утисак да им је ова количина информација сасвим довољна. На исти начин уводили смо студенте и у друге наставне садржаје, након чега је уследио период увежбавања усвојеног знања. За увежбавање је коришћена форма теста, а сви задаци су заједно рађени са предавачем. Задаци су били различитог карактера – од форме допуњавања тачних одговора, преко заокруживања, па све до формирања читавих одговора самостално. Студенти су усмено исказивали своје одговоре, након чега би уследило образложење предавача. Студенти су у сваком тренутку имали могућност да прекину предавача и питају све што им није јасно.

Након завршеног часа, наставни материјал, заједно са решењима (у случају да нису стигли све да запишу на самом часу) постављан је у Гугл учионицу. Тако су студенти у сваком тренутку могли приступити наставном материјалу, тј. враћати му се у фазама припреме за колоквијум и испит.

Резултати анкете

За потребе рада, спроведено је мало истраживање у виду анкетирања. У анкетирању је учествовало 84 студента. Наиме, студенти су имали задатак да напишу шта сматрају предностима, а шта недостацима онлајн наставе Српског језика (лексикологија, синтакса) током летњег семестра 2020/2021. године. Око недостатака су се студенти махом сложили, док су, иако то нисмо очекивали, наводили различите, и велики број, предности.

Предности онлајн наставе по мишљењу студената прве године Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, по учесталости јављања јесу: (1) већа доступност материјала (уколико нису били у могућности да присуствују предавању); (2) већа слобода при постављању питања (с обзиром на то да предавач није инсистирао да студенти укључе своје камере, уколико то не желе, како не би нарушио приватност); (3) могућност да сви учествују у раду задатка; (4) добра организација часа са доста тестова и вежбања; (5) могућност

да се појасни сваком студенту све што није јасно (било током самог часа, било путем имејла); (6) лако презентовање материјала на коришћеним апликацијама; (7) лако ступање у контакт са професорима при чему се недоумице брзо отклањају; (8) постојање Гугл учионице (по мишљењу студената ваљало би је задржати и након престанка онлајн наставе); (9) олакшава праћење наставе студентима који у исто време и раде, с обзиром на то да физички не морају да буду на факултету, већ наставу могу пратити изван просторија свог дома или факултета; (10) мањи економски трошкови; (11) нема кашњења на предавања и (12) смањен је ризик од ширења и инфекције вирусом ковид-19. Последње четири предности се односе на друштвене околности у којима студенти живе и образују се, као и оправданог страха услед пандемије која је задесила читав свет, па и њих и њихове најмилије. Остале предности су везане за реализацију наставног процеса, доступност материјала, комуникацију са професорима, постојање Гугл учионице и могућност активног учествовања у наставном процесу. Видимо да су студенти углавном као највећу предност истакли доступност наставног материјала (што им олакшава учење и припремање колоквијума и испита), могућност да се сви подједнако укључе у рад задатака, као и већу слободу да поставе питање (што при раду у учионици није увек случај, јер су поједини студенти, иако сада већ на универзитету, интровертни, а групе су бројне, што им додатно отежава постављање питања).

На основу резултата спроведене анализе, уочени су следећи недостаци онлајн наставе: (1) слабија концентрација (невербални знаци комуникације, као и тон предавача утичу на то да се на посебне делове градива обрати пажња); (2) недостатак мотивације и заинтересованости за рад; (3) технички проблеми (неисправни микрофон и камера, слаба интернет конекција, као и њен прекид, затим нестанак електричне енергије); (4) немогућност да се покаже реално знање студената; (5) нема интеракције међу наставницима и студентима, као ни међу студентима (једни друге готово ни не познају, па је укинут и социјални аспект образовног процеса); (6) студенти не остварују свој пуни потенцијал (услед проблема код куће, великог броја обавеза и често немају приступ интернету) и (7) пролази више времена између одговора студената него што је то случај у учионици (јер треба прво да укључе микрофон, па тек онда да одговоре). Видимо да је студентима ипак највећи проблем онлајн наставе техничке природе. Уколико нешто од технике закаже, губи се континуитет у наставном процесу – нешто нису добро видели или чули, па се ствара пропуст у образовном процесу. Студентима недостаје и интеракција са наставницима, као и „жива" реч у учионици с обзиром на то да на запамћивање наставног садржаја у великој мери утичу знаци невербалне комуникације попут мимике, гестова, покрета руку и промене тона излагања. Оно што је младим људима ипак својствено јесте дружење, па су тако онлајн наставом ускраћени за социјалне моменте које високошколско образовање са собом носи. Своје колеге препознају само на сликама, па изостају и друштвене активности, као и међусобна помоћ при савладавању факултетских недоумица и обавеза.

Резултати спроведене анализе наставног процеса, као и анкете студената о предностима и недостацима онлајн наставе на предмету Српски језик 2 (лексикологија, синтакса) су показали да онлајн настава има недостатака у виду недовољног времена (руши се дидактички принцип економичности) да се наставник подробније позабави нејасноћама студената, али пружа и могућности за напредак у образовању – највише у смислу временске организације студената при учењу и неометаног постављања питања, што при настави уживо није увек случај. Као једну од главних предности наводе доступност материјала за наставу (у сваком тренутку), с обзиром на то да им је на располагању посредством Гугл учионице, а као недостатак проблеме везане за техничка средства (рачунар, звук, слику и интернет конекцију). На основу добијених резултата покушаћемо да дамо педагошке импликације за наставну праксу, а које се тичу могућности унапређивања онлајн наставе српског језика на универзитетском нивоу.

МЕТОДИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

На основу разматрања процеса онлајн наставе и анкете студената о предностима и недостацима онлајн наставе, могу се дати следеће импликације за наставну праксу:

(1) Омогућити реализацију наставе путем Гугл мита, Zoom, Microsoft Teams, BigBlueButton, Webex, Viber. Студентима је значајно уколико, макар и виртуелно, имају интеракцију са предавачем, а не да се она своди само на слова у писму која шаљемо путем имејла. Студентима наведени алати постају лако доступни с обзиром на то да им је за инсталирање платформи потребна интернет конекција, а све могу обавити и уз помоћ својих мобилних телефона. Битно је да у тренутку када се реализује час, студенти имају могућност да поставе питања у вези са свим нејасноћама. Такође, студенти истог тренутка добијају повратну информацију од предавача, а предавач стиче увид у постигнућа студената, као и у то шта треба додатно појаснити од наставног садржаја. Наведене алати могу послужити за успешну реализацију онлајн наставе и због тога што је руковање једноставно, па их веома брзо, и успешно, користе и предавачи, и студенти.

(2) Дозирање наставног садржаја. На предавачу је да процени колико наставног градива може обрадити током једног онлајн часа. Важно је да се кроз градиво не пролази брзо (без обзира на то што нови начин рада углавном то захтева), већ да се битни делови садржаја посебно истакну, уз задржавање на њима колико год је то неопходно. Само тако ће постигнућа студената бити већа. Што се предмета Српски језик 2 тиче, на часовима вежбања није потребно много говорити о теоријским поставкама, с обзиром на то да се о томе подробније говори на часовима предавања, већ је важно теорију приме-

нити на практичним примерима и што боље се припремити за евалуацију постигнућа, али и за овладавање граматиком страног језика на свим нивоима с обзиром на то да је граматички систем српског језика основа.

(3) Обезбедити техничке услове. Како је важно да наставник има адекватну технику подршку (у виду исправног рачунара, микрофона, камере и добре интернет конекције), неопходно је да и студенти имају исте могућности. Само тако могу неометано да прате наставу. Нажалост, то је нешто на шта се у великој мери не може ни утицати (услед „пуцања” интернет конекције или нестанка електричне енергије), па тако квалитет наставе зависи од флуидности техничких средстава. Важно је и да студенти имају добре техничке услове у случају да је потребно да нешто изложе – неки наставни садржај на пример, па би могли и сами припремити неки видео, аудио материјал или презентацију коју треба поделити са колегама и припремити излагање.

(4) Омогућити разнолике примере. Ова педагошка импликације пренета је из традиционалне и у онлајн наставу. Када је о овладавању граматичким својствима једног језика реч, неопходно је да студенти имају велики број разноликих примера граматичке појаве која се обрађује, која такође мора бити праћена великим бројем задатака за евалуацију постигнућа. Без обзира на то што је време часа у онлајн окружењу скраћено (док се сви студенти прикључе, док се изврши провера свих техничких средстава, обави прозивка), задаци на часу вежбања не смеју изостати. Боље је урадити и један квалитетан задатак, него не урадити ниједан.

(5) Групни рад и рад у пару. Уколико за то постоје услови (у смислу економичности), обезбедити студентима рад у пару или групи. Овакав облик рада ће, бар делимично, утицати на интеракцију међу студентима, као и на остваривање социјалне компоненте образовног процеса. Када је о предмету Српски језик 2 (лексикологија, синтакса) реч, рад у пару или групи могао би се реализовати уколико би студенти имали задатака да припреме излагање дела наставног садржаја или уколико би једни другима прегледали тестове које је требало даураде за домаћи задатак. Тако би међусобно указивали на погрешке, па би утицали једни другима на процес самообразовања.

ЗАКЉУЧАК

Измењени друштвени контекст наметнуо је брзи прелазак са традиционалне на онлајн наставу. Како се не би заостајало при реализацији наставног садржаја, и предавачи, и студенти морали су се прилагодити захтевима дигиталне комуникације. Срећом, у сфери интернета, онлајн комуникација је могла бити реализована. Поред тога, ту су и различите апликације, као и наставне методе и средства, која се сада могу применити у наставном процесу (што није био случај у традиционалној настави јер на факултету није било техничких могућности за то). Наставни садржаји су морали остати исти – услед раније утврђеног силабуса, али сада презентовани на другачији начин. Посебно се водило рачуна о дозирању садржаја за један онлајн час, а предавање наставника (уз покрете, гестикулацију, мимику, промену тона) сада је заменило обраћање путем екрана, уз помоћ презентација различите врсте, с тим да су их пратила додатна објашњења предавача, а покривене су све наставне јединице везане за изборни предмет Српски језик 2 (лексикологија, синтакса) са студентима прве године, студијских програма: Немачки језик и књижевност, Италијански језик и књижевност, Француски језик и књижевност, Шпански језик и хиспанске књижевности и Енглески језик и књижевност, а тичу се: основних лексичких и синтаксичких појмова, анализе синтагми, синтаксичких функција реченичних чланова, система независних реченица, система зависних реченица и анализе вишеструко сложених реченица.

Предности и недостаци онлајн наставе међусобно се преплићу, с тим да су студенти навели предности које нису биле очекиване. Као главну предност наводе доступност наставног материјала (у Гугл учионици), а недостатак проблеме везане за техничка средства (рачунар, звук, слику и интернет конекцију). Иако помислимо да у сфери дигиталне комуникације готово да нема човека, поготову не младог човека, који се не сналази у дигиталном свету, нови начин рада, неиспланиран унапред, захтевао је прилагођавања предавача, али и студената. Методичке импликације дате су са циљем да послуже при компарирању начина рада у онлајн окружењу на свим нивоима образовања (основношколском, средњошколском, високошколском), уз наду да ће се образовни систем брзо вратити својим устаљеним токовима у којима „живој" речи наставника, интеракцији и евалуацији постигнућа замена никада у потпуности не могу бити апликације или платформе, без обзира на њихову доступност и лакоћу употребе.

Литература

Abouhashem, A., Abdou, R. M., Bhadra, J., Suby, N., Ahmad, Z. & Al-Thani, N. J. (2021). COVID-19 Inspired a STEM-Based Virtual Learning Model for Middle Schools – A Case Study of Qatar. *Sustainability* 2021, 13(5), 1–24. Retrieved August 27, 2021 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/349840987_COVID19_Inspired_a_STEMBased_Virtual_Learning_Model_for_Middle_Schools-A_Case_Study_of_Qatar.

Arjulayana, A., Rafli, Z. & Dewant, R. (2021). Speaking Class Based Coaborative Virtual Learning as Multiliteracies Concept. *4rd English Language and Literature International Conference (ELLiC), Proceedings*, Vol. 4, 108–113. Retrieved August 27, 2021 from the World Wide Web https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/7394.

Drljević, J. (2021). Izazovi izvođenja onlajn nastave italijanskog jezika u akademskom kontekstu. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koluga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*: zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 15. maj 2021, Beograd (187–192). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.

Ђорђевић, Д., Павловић, З. и Весић Павловић, Т. (2020). Мишљења студената о онлајн настави енглеског језика – могућности и ограничења. *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини*, L(4), 117–140.

Janjić, J., Vilotijević, A. i Šaber, A. (2021). Digitalno okruženje kao katalizator promena u praksi davanja povratnih informacija. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koluga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*: zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 15. maj 2021, Beograd (115–120). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.

Krivokapić, Ž. i Đorđević, V. (2021). Digitalne kompetencije, rešavanje problema i iskustva studenata sa onlajn nastavom tokom pandemije. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koluga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*: zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 15. maj 2021, Beograd (193–198). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.

Nikolić, N. i Antonijević, R. (2021). Formativno ocenjivanje i onlajn nastava. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koluga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*: zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 15. maj 2021, Beograd (103–108). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.

Pejatović, A., Orlović Lovren V. i Čairović, N. (2021). Direktna i onlajn nastava – sličnosti i različitosti perspektiva studenata. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koluga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*: zbornik radova, Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, 15. maj 2021, Beograd (171–176). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu – Institut za pedagogiju i andragogiju – Pedagoško društvo Srbije.

Петковић, Љ. (2018). Употреба онлајн платформе Мудл (MOODLE) у реформисаној настави Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду. *Методички видици*, 9, 179–200.

Marija S. Raković
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts
Center for the Study of Language and Literature

SPECIFICS OF ONLINE TEACHING OF LEXICOLOGY AND SYNTAX OF THE SERBIAN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOLOGY (FOREIGN PHILOLOGISTS): CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Summary

The paper deals with the observation of the specifics of online teaching of lexicology and syntax of the Serbian language at the Faculty of Philology of students studying a foreign language. The aim is to notice possibilities of realization of online teaching. The research was conducted on the basis of the implementation of the teaching process in the subject Serbian language 2 (lexicology and syntax) and a survey of students on the advantages and disadvantages of online teaching. The analysis showed that online teaching provides shortcomings in the form of insufficient time for the teacher to deal in more detail with student ambiguities, but also provides numerous opportunities for progress in education – mostly in terms of student time organization and uninterrupted questioning, which is not always the case. Based on the obtained results, we will try to give methodological implications for teaching practice, which concern the possibility of improving online teaching of the Serbian language at the university level.

Keywords: *online teaching, lexicology, syntax, foreign philologists, university.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.123V
УДК 811.131.1'243
Стручни чланак
стр. 123–134

Наташа Д. Вученовић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филолошки факултет

ОСВРТ НА УПОТРЕБУ ДИГИТАЛНИХ АЛАТА У НАСТАВИ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ КРОЗ ПРИМЈЕР ЈЕДНЕ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ

Апстракт: У раду се употреба дигиталних алата у настави италијанског као страног језика посматра из угла конструктивистичке парадигме, у оквиру које се акценат ставља на студенте (или ученике) који постају активни учесници у сопственом процесу учења и спознаје – умјесто на пасивном меморисању учење се базира на откривању, повезивању и интегрисању претходно усвојених знања и искустава. У овом смислу, дигиталне технологије могу се инкорпорирати у модел конструктивистички утемељеног учења страних језика, будући да нуде небројене опције које стимулишу мотивацију и поспјешују активно, интерактивно и колаборативно учење. У раду ћемо представити примјер једне наставне јединице обликоване уз помоћ дигиталних технологија кориштених у настави италијанског као страног језика на Универзитету у Бањој Луци у периоду извођења наставе на даљину 2020. Дигитално обликоване дидактичке активности повезаћемо са ревидираном Блумовом таксономијом, како бисмо указали на когнитивне способности које дигитално припремљени материјали потенцијално могу да развију.

Кључне ријечи: *дигитални алати, настава страних језика, конструктивизам, ревидирана Блумова таксономија*.

УВОД

Дигитално доба у којем живимо карактерише непрестани развој технологије под чијим утицајем долази до трансформација на економском, културном, друштвеном, али и когнитивном нивоу. За припаднике генерације *Зет* (Z) технологија не представља алат, већ саставни дио живота (Kalkhurst, 2018). Овом одредницом означавају се особе рођене између 1995. и 2012. (Iftode, 2019: 256) које везу са технологијом успостављају у најранијем добу, због чега се још називају и *digital natives*

[*] natasa.vucenovic@flf.unibl.org

(Prensky, 2001: 1). Одрастање и формирање ове генерације у вези је са рачунарима, интернетом, видео-игрицама, паметним телефонима, друштвеним мрежама, које чине саставни дио њиховог идентитета (Prensky, 2001: 1).

С обзиром на чињеницу да технологија данас прожима све сегменте друштвеног живота, што је посебно упечатљиво код такозване *Зет* генерације, полазиште овог рада јесте идеја да инкорпорирањем дигиталних алата у наставу страних језика образовање добија могућност да понуди модел учења близак сензибилитету припадника поменуте генерације. Водећи се конструктивистичким приступом, у оквиру којег се велики значај придаје индивидуалним афинитетима ученика и тежњи да се нова сазнања изграде на темељима постојећег знања и искуства, указаћемо на то да је увођење дигиталних технологија у наставу у складу са потребама и когнитивним предиспозицијама генерација рођених у експанзији дигиталног доба. Поред овога, осврнућемо се на Блумову класификацију нивоа знања и циљева учења, те ћемо је позиционирати у контекст дигиталне наставе, како бисмо показали да је овакав вид учења у складу са актуелним постулатима из образовне теорије, и да пружа могућност креирања наставних јединица усмјерених на развој жељених нивоа знања и циљева учења предвиђених Блумовом таксономијом. Циљ рада је да се прикаже конкретан примјер из наставне праксе која обједињује конструктивистичке поставке, Блумову таксономију и дигиталне алате.

ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ГЕНЕРАЦИЈА *Z*

Пренски (Prensky, 2001: 1) истиче да због константног контакта са технологијом од раног узраста припадници *Z* генерације размишљају на другачији начин и информације процесуирају другачије у односу на своје претходнике. Аутор (Prensky, 2001: 2) наглашава да постоје индиције да је услед сталне изложености технологији структура мозга ове генерације у односу на претходне измијењена. Иако за наведено још увијек не постоји емпиријска потврда, оно што са сигурношћу може да се тврди јесте да су њихови обрасци размишљања дефинитивно измијењени. Такође, многи показатељи сугеришу да су брз проток информација и аутоматски приступ „на клик" свим жељеним садржајима у значајној мјери утицали на умањење степена концентрације и пажње код нових генерација (Iftode, 2019: 256). У овом смислу, наводимо најважније одлике које, према Пренском (Prensky, 2001: 2), посједују *digital natives*:

> *Навикнути су да добијају информације веома брзо. Воле паралелне процесе и мулти-таскинг. Преферирају када графички садржаји претходе тексту, а не обрнуто. Најбоље функционишу када су на мрежи. Жуде за инстант гратификацијом и сталним наградама. Више воле игрице него „озбиљан" рад.*

Наведене карактеристике нових генерација имају бројне импликације у подручју образовања, а претпоставка је да ће у будућности потреба за иновацијама бити све већа, будући да методе и ресурси који се користе у традиционалној настави често нису довољно стимулативни да мотивишу ученице и ученике, те отуда и неопходност да се приступи и методе прилагоде новом, измијењеном контексту. Један од начина да се ученици активирају и мотивишу јесте интегрисање дигиталних технологија у наставу, које су се у складу са све снажнијим конструктивистичким утемељењем савременог образовања из првобитних форми дигиталних архива разгранале у небројене апликације и платформе интерактивног типа, које стимулишу ученице и ученике да преузму активну улогу у сопственом процесу учења.

Више од деценију уназад појам дигиталне педагогије заузима све значајнију позицију у образовним теоријама, али и у наставној пракси. Дигитална педагогија може се дефинисати као проучавање механизама путем којих се дигиталне технологије могу користити у настави, како би се образовање што више приближило измијењеном друштвеном контексту, из којег произилазе и нови захтјеви ученика (Howell, 2012: 5). У савременом контексту наставе све се више истиче значај модерних технологија као алата за конструктивистички модел учења (Clark & Mayer, 2008; Jonassen et al., 2007; Karagiorgi & Symeou, 2005), који почива на идеји да су ученици активни учесници у сопственом процесу учења, што суштински значи да умјесто кроз пасивно меморисање унапријед обликованих информација, знање стичу кроз откривање и интеракцију са другима и окружењем (Applebee, 1993: 200). Поред тога што дигиталне технологије повећавају мотивацију и доприносе активном учешћу ученика, сматрамо да је сврха њиховог инкорпорирања у наставни процес развијање различитих нивоа когниције, који према ревидираној Блумовој таксономији обухватају способности памћења, разумијевања, примјењивања, анализирања, евалуирања, стварања (Богдановић и сар., 2016: 49). У наредном одјељку ћемо Блумову таксономију позиционирати у контекст дигиталног учења.

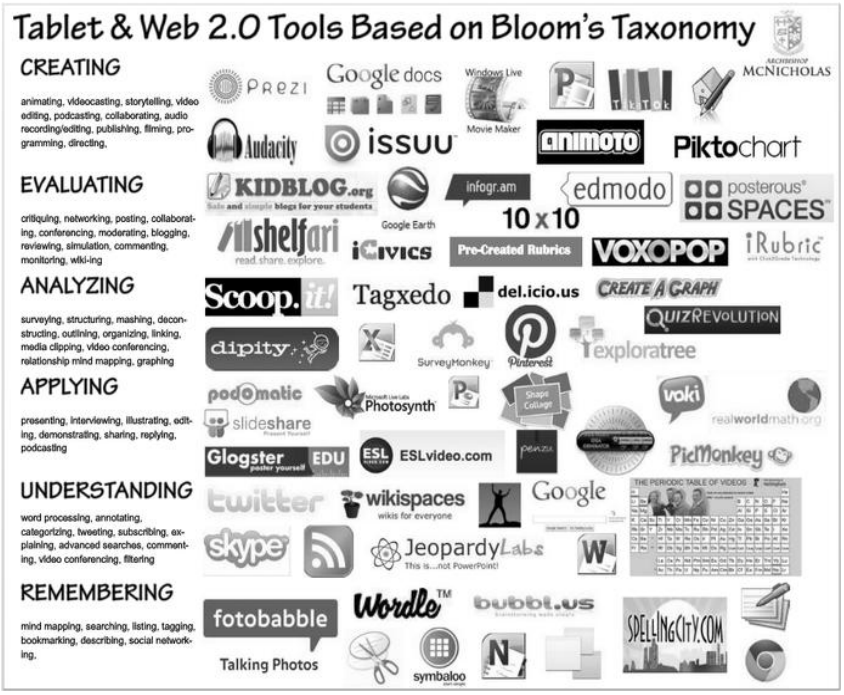
БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА У КОНТЕКСТУ ДИГИТАЛНЕ НАСТАВЕ

Најпознатија класификација нивоа знања и циљева учења у когнитивном домену јесте Блумова таксономија, која и у изворном облику и у ревидираним верзијама има широку примјену у наставној пракси (Луковић, 2017: 118). Изворну верзију таксономије педесетих година прошлог вијека креирао је амерички психолог Бенџамин Блум са сарадницима (Грмуша, 2018: 121) и она до данас представља темељ на основу којег се дефинишу знања и вјештине стечени у наставном процесу, односно циљеви и исходи учења (Köksal & Ulum, 2018: 77). Блумова таксономија представља хијерархијску класификацију нивоа

когнитивних способности и садржи укупно шест категорија: знање, разумијевање, примјену, анализу, синтезу и евалуацију, од чега се прве три сврставају у процесе мишљења нижег, а посљедње три у процесе мишљења вишег реда (Köksal & Ulum, 2018: 77).

Наглашавајући важност учења са разумијевањем, које ће резултирати стицањем што примјењивијих знања и вјештина, Лорин Андерсон и Дејвид Кратвол 2001. ревидирају постојећу Блумову таксономију, која постаје дводимензионална, обухватајући димензију знања и димензију когнитивних процеса (Bjekić i sar., 2012: 69). У когнитивном домену промјене се односе на структурални и терминолошки ниво, те на различиту хијерархију процеса на које се ставља акценат (Bjekić i sar., 2012: 69). Когнитивна димензија у ревидираној верзији обухвата сљедеће процесе: (за)памти (енгл. *remember*), схвати (енгл. *understand*), примијени (енгл. *apply*), анализирај (енгл. *analyze*), вреднуј (енгл. *evaluate*), стварај (енгл. *create*) (Anderson & Kratwohl, 2001). Сама чињеница да су когнитивни процеси, умјесто преко именица, сада представљени преко активних глагола упућених директно ка ученицима и ученицама, указује на то да је нагласак на активној улози ученица и ученика, која је, као што смо истакли, у сржи конструктивистичког приступа учењу. Поређењем двије таксономије уочава се да се измјене односе на процесе мишљења вишег реда, код којих долази до искључивања категорије синтезе, на чије мјесто долази вредновање (вреднуј), док је на самом врху позиционирана способност стварања, као најкомплекснији и најзахтјевнији процес који подразумијева склапање елемената у кохерентну и функционалну цјелину или пак реорганизацију елемената у циљу формирања нових образаца и структура (Anderson & Kratwohl, 2001).

У складу са захтјевима наставе у дигиталном добу Ендру Чурчс (Andrew Churches), амерички наставник и коаутор неколико књига о употреби дигиталних технологија у настави, осмислио је тзв. Блумову дигиталну таксономију. Чурчс (Churches, 2008) заправо у потпуности задржава ревидирани модел Блумове таксономије когнитивних процеса, те уз сваки од њих представља дигиталне активности које се односе на различите могућности употребе технологија (нпр. означавање, гуглање, блоговање, снимање итд.), након чега даје преглед дигиталних технологија и активности погодних за развој сваког од пет нивоа когнитивних процеса (нпр. памћење – алат *hot potatoes*). Ријеч је дакле о интегрисању постојеће таксономије са смјерницама за њену примјену у дигиталном окружењу. На слици испод налази се илустративан приказ Блумове дигиталне таксономије.



Слика 1. Блумова дигитална таксономија
(верзија преузета са интернет странице
„Web Tools in Education”)

Дигитални алати у контексту (ревидиране) Блумове таксономије могу да имају широку примјену – непрестани развој технологије омогућава разноликост избора, па је тако за развој сваког од когнитивних процеса могуће користити мноштво различитих апликација и софтвера, или се пак један те исти алат може употријебити за развој циљаних когнитивних способности.

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП У (ДИГИТАЛНОЈ) НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Конструктивизам у области образовања може да се одреди као теорија учења чије идеје произилазе из рада Жана Пијажеа и Лава Семјоновича Виготског (Džinkić & Milutinović, 2018: 131). У оквиру конструктивистичке теорије развијени су различити приступи и интерпретације (Džinkić & Milutinović, 2018: 131), међутим, у сржи свих јесте одбацивање традиционалне парадигме учења, унутар које се улога ученика подудара са метафором „празне посуде” (енгл. *empty vessel*), којом се указује на хијерархију у којој су ученици пасивни,

некритички реципијенти унапријед обликованих информација репродукованих од стране наставника. Насупрот овога, конструктивистички утемељене теорије почивају на идеји да знање конструишу сами ученици, интегришући га са већ постојећом мрежом знања и искустава (Amarin & Ghishan, 2013: 52). Као резултат критике пасивног и механичког учења, развија се нова парадигма унутар које се акценат поставља на активној улози ученика у властитом процесу учења. Упркос плуралитету перспектива, кључни принципи конструктивизма у контексту учења могу се сажети кроз сљедеће тачке (Amarin & Ghishan, 2013: 52; Džinkić & Milutinović, 2018: 131):

- учење је активан процес који се одвија кроз откривање нових и повезивање претходно усвојених знања и искустава;
- учење је друштвени процес који подразумијева интеракцију са другима и са околином;
- учење је уско везано за контекст у којем се подучавање одвија;
- конструктивистички облици учења захтијевају да наставни садржаји и приступи буду повезани са опипљивим искуством и практичним животом ученика и ученица, као и са њиховим склоностима и интересовањима.

Тежња да конструктивистичке теорије пронађу примјену у образовању резултирала је дефинисањем конкретних стратегија за организацију конструктивистички утемељеног учења, међу којима су и употреба нетрадиционалних извора и средстава за стицање знања, као и мотивисање и подстицање ученика и ученица на активно, проблемско и колаборативно учење (Jukić, 2013: 248). Обје издвојене стратегије могуће је реализовати кроз употребу дигиталних алата, које можемо посматрати као конструктивистички утемељена наставна средства (Karaduman & Gültekin, 2007).

СТРУКТУРА ДИГИТАЛНОГ НАСТАВНОГ МАТЕРИЈАЛА И АЛАТИ КОРИШТЕНИ У ЊЕГОВОЈ РЕАЛИЗАЦИЈИ

У овом дијелу представићемо структуру дигиталног наставног материјала *Albar* („У кафићу"), коришћеног у настави на даљину у периоду ковид-19 пандемије 2020, као и алате којима смо се служили за његово креирање. Наставни материјал коришћен је у настави италијанског језика на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, а намијењен је групама које према Заједничком европском референтном оквиру за језике одговарају А1 нивоу, односно, онима који су у почетним фазама учења и усвајања италијанског језика. Дидактички материјал конципиран је као једна наставна јединица, односно, као цјелина која се обрађује у току два часа језичких вјежби са групама чији максимални број достиже 10 студената.

С обзиром на то да је материјал имао примјену у периоду онлајн наставе, платформа за аудио и видео комуникацију *Zoom* кориштена је као средство помоћу којег је реализована виртуелна учионица. Унутар овог виртуелног оквира, помоћу опције дијељења екрана (енгл. *screen sharing*), студентској групи је представљен наставни материјал реализован преко алата *Genially*, унутар којег су интегрисане и активности припремљене уз помоћ алата *Wordwall, Youtube* и *Google docs.* Материјал је у форми интерактивне плоче, чијим садржајима се приступа кликом на одговарајући интерактивни елемент:

Слика 2. Дигитални наставни материјал Albar

Овај наставни материјал заправо представља презентацију реализовану преко дигиталног алата за креирање интерактивних садржаја *Genially*, помоћу којег је могуће креирати визуално примамљиве, персонализоване презентације, унутар којих је могуће интегрисати фотографије, мултимедијалне садржаје, квизове, игрице итд. Може се користити и за креирање игрица и квизова самостално, без презентације. Сви садржаји међусобно су повезани и сваком се приступа кликом на тзв. интерактивне елементе или повезнице, који су дизајнирани у форми кажипрста (на фотографији изнад један се налази у горњем десном углу). Прву секвенцу наставног материјала чини дидактизовани *Youtube* видео којим се уводи тема конверзације у кафићу – у њему је представљен пар који користи типичне комуникативне формуле за дати контекст. Након погледаног видеа прелази се на секвенцу која води до квиза, помоћу којег се развија активност разумијевања претходно погледаног садржаја, а потом се прелази на активност која је везана за примјену комуникативних формула и лексема. Први дио треће секвенце води до игре картица код које је акценат на граматичким аспектима – класификацији и уврштавању именица по семантичкој сродности. Слиједи активност конверзације, у оквиру које се

говори о нутритивним навикама, разликама и сличностима у властитој земљи и у Италији. Посљедња картица води до *Google docs* платформе, односно, до задатка колаборативног писања, у којем група сарађује на заједничком стварању текста којим се симулира конверзација у кафићу.

С обзиром на то да нуди могућност интегрисања различитих садржаја унутар једне јединствене, свеобухватне, мултифункционалне и визуелно примамљиве цјелине, *Genially* је одабран као примарни едукативни алат, који је потом комбинован са алатом *Wordwall. Wordwall* је алат за креирање квизова и игрица који истовремено представља архив у којем су похрањени наставни материјали које су креирали наставници и наставнице из различитих области, а који су доступни за даљу дисеминацију и употребу. Поред ова два алата, *Youtube* и *Google docs* такође су коришћени за креирање наставних активности. У наставку ћемо приказати на који начин је цјелокупна наставна јединица структурисана тако да усмјерава развој сваког од когнитивних процеса ревидиране Блумове таксономије.

ПРИКАЗ ДИГИТАЛНОГ НАСТАВНОГ МАТЕРИЈАЛА ИНТЕГРИСАНОГ СА РЕВИДИРАНОМ БЛУМОВОМ ТАКСОНОМИЈОМ

У овом дијелу представићемо наставне активности од којих је сачињена осмишљена наставна јединица, те ћемо указати на различите когнитивне процесе на чији развој су појединачне активности усмјерене, као и на дигиталне алате уз помоћ којих је реализован спој теорије и дигиталне наставне праксе.

Табела 1. Блумова ревидирана таксономија кроз дигиталне алате

Когнитивни процеси	Поставка наставне активности	Дигитални алати
запамтити	– први преглед дидактизованог снимка „У кафићу": студенти биљеже лексеме које су запамтити.	*Youtube.*
разумети	– други преглед дидактизованог снимка „У кафићу": одговорити на питања у вези са амбијентом, ликовима и разговором који се води.	*Genially* пикадо квиз: одабир једног тачног одговора од понуђена три у квизу визуелно осмишљеном по моделу пикада; сваки погрешан одговор ставља стрелицу изван округле плоче, а сваки тачан у мету.

Когнитивни процеси	Поставка наставне активности	Дигитални алати
примијенити	– на основу описа конкретних ситуација везаних за контекст разговора у кафићу употријебити неке од комуникативних формула из претходно одслушаног дијалога (нпр. опис ситуације: у току паузе између предавања наручујете нешто за пиће у кафићу; након попијене кафе треба да платите рачун итд.).	*Wordwall* коло среће: кликом на централни круг коло среће почиње да се врти, те се зауставља на једној од задатих ситуација за коју је неопходно употријебити одговарајућу комуникативну формулу.
анализирати	– разврстати лексеме у одговарајуће семантичке категорије [нпр. *cibo* (храна), *bevande* (пиће)] и семантичко-прагматичке категорије [нпр. s*aluti formali* (формални поздрави), *salutiin formali* (неформални поздрави)]; – класификовати именице према критеријуму граматичког рода [нпр. *tè* (чај) *caffè* (кафа), *spremuta,* (цијеђени сок), *vino* (вино)].	*Wordwall group sort* картице: кликањем на појединачне ријечи неопходно их је уметнути у одговарајуће категорије.
евалуирати	– на основу фотографије типичног италијанског доручка проценити да ли је њој приказан доручак или ужина; аргументовати критеријуме процјене и упоредити нутритивне навике у Италији и властитој земљи, те одредити сличности и разлике.	*Genially* слика.
креирати	– кроз метод колаборативног писања довршити и обликовати започету ситуацију која симулира конверзацију у кафићу.	*Google docs:* студенткиње и студенти имају истовремени приступ документу унутар којег уписују реченице симулирајући конверзацију у кафићу.

ЗАКЉУЧАК

У раду се изазови наставе у измијењеном друштвеном контексту промишљају из угла наставе на даљину која се наметнула као најпогоднije рјешење у периоду ковид-19 пандемије 2020. године. Измијењени друштвени контекст посматра се и шире, кроз перспективу дигиталног доба у којем живимо, гдје непрестани развој технологије утиче на промјене у когницији код младих особа и захтијева осавремењивање и прилагођавање наставних метода и приступа. Полазећи од саживљености са технологијама која се наводи као једна од најдистинктивнијих одлика генерације Z, хипотетише се да су наставне активности структурисане уз помоћ дигиталних технологија блиске њиховом сензибилитету, те да самим тим могу да имају стимулативан и мотивишући ефекат. Кроз приказ дигиталних наставних активности које су интегрисане са теоријским поставкама из домена образовања указано је на важност систематичног приступа унутар којег се наставна теорија и пракса обједињују.

Кроз дигитално осмишљене наставне јединице може да се оствари игрификација у настави (енгл. *gamification*). Пренски (Prensky, 2001: 2), као што смо претходно истакли, као једну од карактеристика дигиталних нативаца наводи склоност ка учењу кроз игрице, па на основу овога можемо претпоставити да се кроз квизове и остале игрификоване активности повећава мотивација, што може да резултира високим нивоом укључености. Такође, кроз овај вид наставних активности развија се истраживачки приступ и вјештина рјешавања проблема, док се наставни садржаји могу асоцирати уз позитивне емоције, што даље може резултирати већим степеном пажње и концентрације. Употреба дигиталних алата уклапа се у конструктивистички модел наставе, у оквиру којег је учење активан и динамичан процес откривања и повезивања. Такође, приказано је како дигиталне наставне активности у настави страних језика могу да се организују у структуру која ће бити усмјерена на развој свих когнитивних способности из Блумове ревидиране хијерархије, односно, како на реализацији наставних циљева и исхода може да се ради нетрадиционалним методама, које су блиске тзв. дигиталним нативцима (енгл. *digital natives*), којима припадају и студенти италијанистике.

Сматрамо да дигитални алати представљају изванредне ресурсе за осавремењивање наставне праксе, али да их је неопходно комбиновати са традиционалном наставом. С обзиром на то да припрема дигиталних активности захтијева много више времена и посвећености, те самосталну едукацију наставника у погледу употребе дигиталних технологија, њихов потенцијал је још увијек у многим образовним контекстима неискоришћен.

Литература

Богдановић, И., Будић, С., Сегединац, М., Обадовић, Д. и Павков Хрвојевић, М. (2016). Повезаност нивоа метакогнитивних способности ученика и образовних исхода у когнитивном подручју. *Настава и васпитање*, 65(1), 47–60.

Грмуша, М. (2018). Когнитивно подручје Блумове таксономије и настава географије. *Хералд*, 22, 117–140, https://doi.org/10.7251/HER2218117G.

Луковић, И. (2017). Карактеристике задатака разумевања и примене знања у тестовима које састављају наставници српског језика. *Настава и васпитање*, 66(1), 115–128. DOI 10.5937/nasvas1701115L.

Amarin, N. Z. & Ghishan, R. I. (2013). Learning With Technology from a Constructivist Point of View. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(1), 52–57.

Anderson, L. W. & Kratwohl, D. R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Applebee, A. N. (1993). *Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Bjekić, D., Aleksić, V. & Vučetić, M. (2012). Dvodimenzionalni model Blumove taksonomije u nastavi tio. U D. Golubović (ur.): *Tehnika i informatika u obrazovanju*, rad štampan u cjelini, 1–3. jun 2012., Čačak (66–75). Čačak: Tehnički fakultet.

Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy*. Retrieved January 23, 2021 from the World Wide Web http://www.techlearning.com/news/0002/bloom39s-taxonomy-blooms-digitally/65603.

Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley & Sons.

Džinkić, O. i Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 27, 129–149, https://doi.org/10.19090/zop.2018.27.129-149.

Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: digital pedagogies for collaboration & creativity*. Melbourne: Oxford University Press.

Iftode, D. (2019). Generation Z andlearning styles. *SEA – Practical Application of Science*, 21, 255–262.

Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M. & Crismond, D. (2007). *Meaningful learning with technology*. Upper Saddle Creek, JG: Pearson Education.

Kalkhurst, D. (2018). Engaging Gen Z students and learners. Retrieved May 18, 2021 from the World Wide Web https://www.pearson.com/ped-blogs/blogs/2018/03/engaging-gen-z-students.html.

Karaduman, H. & Gültekin, M. (2007). The effects of constructivist learning principles based learning materials on students′ attitudes, success and retention in social studies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET, 6(3).

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17–27.

Köksal, D. & Ulum, O. G. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of Language*, 14(2), 76–88.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI 10.1108/10748120110424816.

Nataša D. Vučenović
University of Banja Luka, Faculty of Philology

DIGITAL TOOLS IN ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE EXAMPLE OF ONEDIDACTIC UNIT

Summary

In this paper we provide insights into the use of digital tools in the context of Italian as a foreign language teaching. We interpret digital technologies as an integrative part of constructivist learning paradigm, characterized by student-centered approach, which implies that students, instead of passively receiving information, discover, connect, integrate and construct knowledge and meaning. In this light, digital technologies can be incorporated in the constructivist-based foreign language teaching, since they provide numerous options that stimulate motivation and contribute to active, interactive and collaborative learning. We will identify digital resources used in the context of teaching Italian as a foreign language at the University of Banja Luka in the period of distance learning in 2020. Concrete didactic activities and materials that we created employing specific digital tools will be presented and linked to therevised Bloom's taxonomy and the levels of cognitive learning thattheir implementation can potentially develop.

Keywords: *digital tools, foreign languages teaching and learning, constructivism.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.135S
УДК 811.134.2'243
Стручни чланак
стр. 135–148

Ирена М. Селаковић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

МОДЕЛ ОБРНУТЕ УЧИОНИЦЕ НА ЧАСОВИМА ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: У овом раду бавимо се моделом обрнуте учионице у настави шпанског као страног језика. Желимо да испитамо да ли у измењеном друштвеном контексту овај модел представља олакшицу студентима за усвајање шпанског језика. Циљ рада је да уз помоћ спроведеног истраживања представи најадекватнији приступ наставном процесу шпанског као страног језика у ситуацији у којој се налазимо проузрокованом вирусом ковид-19, као и да укаже на потребе студената везане за овај предмет у измењеном друштвеном контексту. Хипотеза од које полазимо јесте да студентима који уче шпански као страни језик више одговара традиционални, то јест фронтални облик рада. Представићемо резултате двосеместралног истраживања у коме су учествовали студенти друге и треће године Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу који уче шпански као страни језик. Анкетирање је фундирано теоријским разматрањем које му претходи. На основу резултата спроведеног истраживања и запажања до којих смо дошли на одржаним часовима, закључујемо да студентима више одговара облик рада у учионици, првенствено због лакше комуникације са наставником. Међутим, студенти ипак сматрају да модел обрнуте учионице представља адекватан еквивалент традиционалном начину подучавања у измењеном друштвеном контексту.

Кључне речи: *обрнута учионица, шпански језик, страни језик, настава шпанског језика, измењен друштвени контекст.*

УВОД

Измењен друштвени контекст у коме се и даље налазимо је у великој мери утицао на начин и реализацију часова свих нивоа образовања. Методе који су некада биле опционе, од скоро су постале императив и једина могућност за спровођење наставе, с обзиром на то да је велики број школских и васпитних установа не организује уживо.

[*] irena.selakovic@filum.kg.ac.rs

Један од тих метода јесте модел обрнуте учионице (енгл. Flipped classroom) који до сада није био много примењиван у Србији у високошколском образовању. Међутим, ситуација проузрокована вирусом ковид-19 приморала је нас, наставнике, да потегнемо за савременијим приступима у настави и информацијско-комуникацијским технологијама (ИКТ).

На основу резултата двосеместралног истраживања у коме су учествовали студенти друге и треће године Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу који уче шпански као страни језик, покушаћемо да испитамо да ли им у измењеном друштвеном контексту модел обрнуте учионице представља олакшицу за усвајање овог језика. Такође, настојаћемо да упоредимо начин извођења наставе по овом моделу и реализацију наставе преко апликације Hangouts Meet којој у тренутним околностима можемо приписати статус еквивалента традиционалне организације часа, због тога што омогућава виртуелни сусрет наставника и студената преко видео-конференција у реалном времену. На основу свега изложеног, представићемо мишљење студената о позитивним и негативним странама наставе која је реализована према моделу обрнуте учионице.

Циљ рада је да истражи најадекватнији приступ наставном процесу шпанског као страног језика у ситуацији у којој се налазимо проузрокованом вирусом ковид-19, као и да укаже на потребе студената везане за овај предмет у измењеном друштвеном контексту.

Хипотеза од које полазимо јесте да студентима који уче шпански као страни језик више одговара традиционални, односно фронтални облик рада, због једноставније комуникације са наставником и коришћења материјала за час (уџбеника и комплементарног материјала у виду хендаута) у штампаној форми.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Како Спасић (2019: 232) наводи, модел обрнуте учионице поседује све квалитете које је потребно да садржи један метод у савременој настави, поготово у настави страних језика. Ради се о моделу где се врши рокада између материјала и лекција које су предвиђене за рад на часу и домаћих задатака. Оно што је према традиционалном наставном плану и програму требало одрадити у учионици, код модела обрнуте учионице се ради код куће, а на ученицима је да организују своје време за извршење школских обавеза. Ова педагошка стратегија се првенствено користи како би се максимално искористио временски оквир часа за утврђивање градива, а не за преношење информација (Abío, Alcañiz, Gómez-Puig, Rubert, Serrano, Stoyanova, Vilalta-Bufí, 2017: 4). На овај начин се учионица претвара у динамичан простор у коме је интеракција између ученика и наставника повећана. Поред тога, овај модел је од кључног значаја за прелазак са пасивног на активно учење зарад усавршавања Блумових техника анализе, синтезе и евалуације, али и когнитивних способности ученика (Thiyagu, 2014: 35).

Оснивачима овог модела сматрају се наставници хемије из средње школе Woodl and Park High School у Колораду, Џонатан Бергман (Jonathan Bergmann) и Ејрон Самс (Aaron Sams), који у својој књизи *Flip Your Classroom: Reach Every Studentin Every Class Every Day* из 2012. године објашњавају шта их је подстакло да креирају модел обрнуте учионице и на чему се он заснива. Наиме, како аутори (2012: 3) објашњавају, велики број ученика није био у прилици да присуствује свим часовима због тренинга и осталих спортских активности у које су били укључени. То је у значајној мери представљало проблем за наставнике и динамику наставе која би наредног часа започињала питањима о претходном предавању. Наставници су на том часу губили време објашњавајући лекције од прошлог часа и тако у недоглед. Међутим, дошли су до чланка о програму помоћу ког је могуће снимати глас у оквиру *Power Point* презентације. Од тада начин реализације часова добија ново име – *модел обрнуте учионице*, а час почиње овако:

> „Ученик: Професоре Самс, нисам присуствовао претходном предавању. Шта сам пропустио?
>
> Професор Самс: Урадите следеће – посетите моју веб страницу, погледајте видео који сам објавио, па дођите на консултације уколико будете имали неко питање.
>
> Ученик: У реду" (Бергман и Самс 2012:4).[1]

Тодоровић (2020: 278) наглашава да Бергмани Самс, како и сами наводе, нису кумовали називу обрнуте учионице, већ да је до имена дошло након што је шира јавност постала свесна настакна новог модела.

Разлози због којих у наставу треба увести модел обрнуте учионице према Бергману и Самсу (2012: 20–33), многобројни су. На првом месту, овај модел у потпуности одговара времену и савременим технологијама са којима живимо, па самим тим олакшава градиво заузетим студентима, студентима који имају проблема са датом материјом или студентима са посебним потребама. Велику предност овог модела представља могућност паузирања и премотавања лекција, те студенти у сваком тренутку могу застати да запишу нешто или поново чути одређену секвенцу снимка. Осим тога, повећава се интеракција између студената у групи, али и између студената и наставника, па на тај начин овај модел омогућава наставницима да боље упознају студенте. Из тога произилази могућност диференцијације студената на оне који боље знају и оне којима је потребно мало више менторства. Аутори даље објашњавају да се захваљујући овом моделу мења динамика часа у позитивном смислу због мањег броја пасив-

[1] "Student: Mr. Sams, I was gone last class. What did I miss?
Mr. Sams: I tell you what, go to my website, watch the video I posted, and come see me with any questions you have.
Student: Ok" (Bergman and Sams, 2012: 4).

них студената. Једна од предности је и повећана видљивост часова који се могу пронаћи и на интернету уколико их наставник подели. Овај модел у исто време представља сјајну алатку за професоре који су одсутни. Агилера Руис, Мансано-Леон, Мартинес-Морено, Лосано-Сегура и Касиано Јаничели (Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura, Casiano Yanicelli, 2017: 262) додају да је још једна од предности овог модела чињеница да је време читања скраћено, али да то не утиче неповољно на студенте, већ их мотивише до те мере да постају протагонисти наставног процеса. Турон и Сантијаго (Tourón & Santiago, 2015: 198) истичу да је веома важно схватити да школа, у којој је настава усредсређена на наставника као централну фигуру, доприноси ученичковом самосталном ефикасном учењу, „активности у којој га нико не може заменити". Поред тога, образовна институција у којој сви ученици уче исто градиво, истом брзином и на исти начин, не осврће се довољно на индивидуалне потребе ученика (Tourón & Santiago, 2015: 199).

Што се тиче недостатака овог модела, са једне стране, највећи проблем може да се јави код студената који нису навикли да редовно извршавају своје факултетске обавезе, који не знају да приоритизују ствари и организују своје време (Aguilera-Ruizetal, 2017: 263). Поред тога, може да се јави незадовољство код оних студената за које факултетско образовање подразумева одлазак у учионицу ради праћења предавања и комуникацију са професором лицем у лице (Reidsema, Kavanagh, Hadgraft, Smith, 2017: 6). Са друге стране, потребно је обучити наставнике за рад по овом моделу, јер, како Ивић, Пешикан и Антић (2001: 14) објашњавају

> „образовање наставника, обука или, како неки воле да кажу, едукација – за њихову професионалну делатности је, наравно, од огромног значаја. Образовање за нов, другачији начин рада, за нову технологију од кључног је значаја у наставничкој, баш као и у свакој другој професији" (Ивић, Пешикан, Антић, 2001: 14).

Постоје различити облици модела обрнуте учионице који зависе од различитих варијабли, попут величине одељења/групе, наставног материјала који је на располагању, наставника итд. (Thiyagu, 2014: 35). Три најзаступљенија модела обрнуте учионице су: 1) традиционални модел обрнуте учионице (модел према Бергману и Сансу који смо применили за истраживање); 2) делимични модел обрнуте учионице (у оквиру овог модела лекције се могу пратити ван периода трајања курса); 3) холистички модел обрнуте учионице (у оквиру којег се сви процеси учења – и у учионици и ван ње код куће – третирају као учионица, а све што ученик ради бива снимљено и забележено) (Ozdamil & Asikoy, 2016: 102–103). Међутим, постоји мала разлика између класичног облика модела обрнуте учионице и оног који смо ми примењивали. Због специфичне ситуације у којој смо се нашли, оно што је требало одрадити у физичкој учионици, ми смо одрадили преко Гугл учионице. Зато се нашем коришћеном моделу може приписати назив *модел обрнуте учионице у измењеном друштвеном контексту*.

Новаковић и Божић (2020: 15) објашњавају да су многи факултети у Србији од компаније „Гугл" добили софтверски пакет са образовање који поред многобројних плаформи садржи и *Гугл учионицу* и *Hangouts Meet*. Ове две платформе су представљале примарно место сусрета професора и студената Филолошко-уметничког факултета током текуће школске године.

Међутим, Новаковић и Божић (2020: 17) наглашавају да се у временима у којима живимо и захваљујући савременим средствима којима смо окружени, као и виртуелним учионицама у којима радимо веома често могу помешати појмови или неадекватно употребити *наставно средство* и *платформа***.** Платформа, попут *Гугл* учионице не може се сматрати наставним средством зато што она замењује физички простор, дакле може бити само виртуелна учионица. Са друге стране, опције које су доступне за олакшавање наставног процеса преко платформе Гугл учионица или апликације Hangouts Meet представљају алатке (Новаковић и Божић, 2020: 18).

НАСТАВА ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Ситуација која је Србију зедесила у марту 2020. године проузрокована вирусом корона навела је све просветне раднике да се у што краћем року прилагоде и пронађу решења за реализацију својих часова. Различитим предметима нису одговарали исти начини организовања предавања. Првих месеци пандемије наставничко особље Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу добило је дозволу да часове прилагоди својим потребама, а фактори на које је требало обратити пажњу били су следећи: природа предмета, број студената, број часова у току недеље и техничке могућности студената, између осталог.

С обзиром на то да се пандемија наставила и школске 2020/2021. године, за учење шпанског као страног језика неминовно је било увођење савремених метода које су се у свету показале као веома успешне. За потребе шпанског као страног језика изабран је метод обрнуте учионице, првенствено због великог броја студената који слушају сваке године ове предмете (на првој години студија до 60, на другој години до 40, а на трећој до 10 студената). Део наставе који је према моделу обрнуте учионице требало да буде реализован у учионици реализован је преко платформи Гугл учионица и апликације Hangouts Meet, односно физичко присуство у учионици замењено је виртуелном учионицом уз коришћење микрофона и укључене камере. На тај начин је наставник у реалном времену ступао у контакт са студентима и изводио наставу. Због тога овај модел у нашем раду зовемо еквивалентом традиционалног начина извођења наставе, у учионици.

Модел обрнуте учионице примењиван је у трајању од два семестра текуће 2020/2021. године. Због великог броја студената који слушају предмет и честих проблема и прекида интернет конекције, сматрали смо да је најбоље омогућити студентима да имају приступ лекцијама и материјалима код себе, како бисмо били сигурни да ће сви имати подједнаке услове за рад и усвајање градива. Поред тога, велики број студената се из студентских домова и станова вратио у своје родне градове, са својим породицама, па смо и фактор слободног простора и времена у стану/кући морали узети у обзир, првенствено због тога што немају сви своју собу и слободан простор у датом термину предавања[2].

Прве недеље одржавања наставе у измењеном друштвеном контексту, која је била посвећена упознавању студената са новим системом рада, студенти су добили материјал који је окачен на Гугл учионицу. Сматрали смо да је ова виртуелна учионица погодна опција за објављивање материјала за предавања због тога што пружа могућност добре организације и прегледности наставних недеља јер омогућава креирање објава које су везане за материјал засебно од оних које су везане за задатке, али и њихове даље класификације према темама, односно према недељама и семестрима, што је нама највише одговарало.

Материјал је углавном публикован у време предавања, а студенти су имали од пет до седам дана до наредног часа да пажњу посвете лекцијама из шпанског језика. Што се тиче форме материјала, првенствено је обухватио аудио снимке које је наставник унапред спремио. У оквиру снимака праћене су лекције из приручника и студентима је наговештавано када би било пожељно зауставити снимак и самостално пажњу посветити одређеном сегменту. Студенти су код себе имали приручнике у штампаном формату, али и поред тога, за сваку радну недељу наставник је качио у pdf формату странице предвиђене радне недеље из приручника и вежбанке (у случају да је неко од студената заборавио да понесе кући књиге или да им је лакше да све раде и прате преко рачунара). Поред тога, наставник је обезбеђивао и комплементарни материјал у виду Power point презентација, самостално припремљених хендаута за одређену групу студената, линкова који воде до различитих видео-снимака на Јутјубу или некој другој платформи, или неки други облик мултимедијалног материјала који је сматрао погодним за ту наставну јединицу. Помоћу аудио-снимака, наставник је спроводио студенте кроз материјал и тачно наглашавао на којој страници или у ком документу се налази део који се објашњава, као и шта је потребно додатно записати или урадити. На овај начин актери наставног процеса, и наставник и студенти, имали су више времена на часу преко апликације Hangouts Meet за појашњавање и практичну примену јединица које су објашњене кроз унапред припремљене лекције.

[2] Настава која је реализована преко платформе Hangouts Meet морала се одржавати према распореду који је формиран на почетку школске године и сви професори су се морали држати тога, како студенти не би били преопретећени.

Поред задатака који су рађени на предавањима, студенти су неке задатке радили и код куће. Једно од обавезних задужења било је попунити део из приручника који се односио на оно што је професор објашњавао у снимцима. Састави су такође били сегмент који се писао ван предавања, а рок за њихов завршетак био је углавном пет дана, како би наставник стигао да прочита и исправи евентуалне грешке. Такве задатке студенти су качили на Гугл учионицу на одговарајућу објаву, која им не дозвољава да виде све предате задатке/саставе, већ само свој. Са друге стране, наставник је тај који има увид у све објављене и приложене задатке.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Главни предмет истраживања представља проналажење адекватног приступа наставном процесу шпанског као страног језика у ситуацији проузрокованој вирусом ковид-19. Значај решавања овог проблема огледа се у указивању на потребе студената ради стварања позитивне атмосфере и мотивисања на рад у специфичним околностима.

Циљ истраживања био је да уз помоћ анонимног упитника прикажемо став студената о начину извођења наставе из шпанског као страног језика током првог и другог семестра текуће 2020/2021. школске године, на основу којег бисмо утврдили да ли модел обрнуте учионице одговара потребама студената у ванредној ситуацији када се настава одвија на даљину. Студенти пре истраживања нису били упознати са овим моделом јер смо сматрали да ћемо на тај начин доћи до прецизних резултата и, у складу са тим, до одговарајућег приступа наставном процесу шпанског као страног језика.

Из циља истраживања произилазе следећи задаци:

1) упоредити традиционалан начин организације часа са виртуелном учионицом и апликацијом Hangouts Meet;
2) испитати став студената о мултимедијалном материјалу који је коришћен на часовима током истраживања;
3) испитати став студената о улози наставника током примене модела обрнуте учионице у измењеном друштвеном контексту;
4) испитати став студената о даљем праћењу наставе шпанског језика по модела обрнуте учионице.

За потребе овог истраживања испитаници су укључили студенте друге и треће године студија (италијанистике, романистике, германистике и англистике) из разлога што су имали прилику да се у претходним годинама студија

упознају са класичним, традиционалним системом наставе.[3] Методом теоријске анализе анкетирано је укупно 26 студената, од тога 22 студената друге године (81,5%) и 4 студента треће године студија (18,5%).

Табела 1. Структура узорка

Студенти	f	22
друге године студија	%	81,5
Студенти	f	4
треће године студија	%	18,5
Укупно	f	26
	%	100

Упитник је специјално креиран за потребе нашег истраживања и поред података о години студија и матичној катедри, садржао је 12 питања на које је одговоре требало дати у виду краћих или дужих пасуса (питања отвореног типа) или опције са понуђеним одговорима (питања затвореног типа).

[3] Напомињемо да традиционални облик наставе на часовима шпанског као страног језика на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу не подразумева фронтални облик рада, где је највећи акценат на наставнику као централној фигури наставног процеса, већ се служимо овим термином како би се направила разлика између држања наставе пре и после пандемије. Настава шпанског као страног језика је и пре епидемије вируса корона обухватала употребу мултимедијалних средстава (тематских видео-снимака пронађених на интернету, квизова за проверу знања, песама и сл.), али првенствено у учионици, док је њихова употреба код куће била опциона и није била под будним оком наставника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Сличности и разлике традиционалног начина организације часа и виртуелне учионице

Измењен контекст у коме су се студенти и наставници задесили учинио је да физичка учионица постане виртуелна. Због тога смо сматрали да би од кључне важности било испитати став студената о новом начину реализације наставе, у нашем случају преко апликације Hangouts Meet. На питање: „Да ли сматрате да су предавања преко апликације Hangouts Meet у тренутним околностима најприближнији еквивалент традиционалној организацији часа?", скоро сви студенти дали су потврдан одговор. Од укупног броја студената, (92,6%) изабрало је опцију да, док је (7,4%) изабрало опцију не. На основу одговора закључујемо да су студенти готово сагласни по питању чињенице да се овој апликацији у измењеном друштвеном контексту може приписати титула физичке учионице.

Иако студенти сматрају да Гугл учионица представља еквивалент физичкој учионици, закључујемо да су многи од њих имали потешкоће да се навикну на промене. Студенти су на питање: „Да ли вам је било лакше или теже да наставу пратите преко апликације Hangouts Meet у односу на традиционални облик рада у учионици?", давали одговоре отвореног типа, а многи, тачније 19 њих, изјавило је да им је било теже да наставу прате преко Гугл учионице и апликације Hangouts Meet. Разлози за то су, како студенти наводе, првенствено мањак концентрације због константног седења испред рачунара, што доводи до бржег исцрпљивања него током часова у учионици. Последица тога је опадање мотивације за рад. Без обзира на то што су студенти били у удобности својих домова, сагласни су по питању тога да је од кључне важности одвојити радни простор од оног у коме се свакодневно борави. Један од испитаника изјавио је да се у учионици осећа присутно и физички и психички, а када наставу прати од куће то се све губи, те на тај начин опада и интеракција између наставника и студената. Као још неке од проблема студенти наводе проблеме са интернет конекцијом. Код неких студената то је довело до чињенице да нису могли да испрате све делове предавања па им је после било теже да се прикључе остатку групе и наставе са часом. Међутим, неким студентима је овај начин рада више погодовао од часова где је физичко присуство обавезно. Седам студената навело је да се настава одвијала готово истоветно као у учионици јер се испуњавао „живи" контакт професора и студената, захваљујући опцији за видео конференцију. Осим тога, ти испитаници веома цене чињеницу што су се материјали за рад налазили на Гугл учионици, те су се могли с њима консултовати у сваком тренутку по потреби. Од тих материјала највише се истичу аудио-снимци које је наставник унапред спремао. Такође, ови студенти су изјавили да су часови били одлично организовани и интерактивни и да се није осетила никаква разлика у односу на рад у учионици. Још један позитиван чинилац било је то што су студенти имали више времена за при-

ватне обавезе јер су уштедели време које би током „нормалних" околности провели у путу до факултета и назад. Поред тога, један испитаник је изјавио да на овај начин није морао да стрепи да ће нешто од материјала за час заборавити, с обзиром на то да се све што је потребно за рад налази код куће. Од техничких проблема са којима су се студенти сусрели приликом извођења наставе преко апликације Hangouts Meet, као што се могло претпоставити, издвајају се слаба интернет конекција и нестанак струје, што су навели готово сви студенти.

Став студената о мултимедијалном материјалу који је коришћен на часовима током истраживања

Питања везана за мишљење студената о мултимедијалном материјалу који су добијали преко Гугл учионице за часове шпанског као страног језика током праћења наставе по моделу обрнуте учионице, била су отвореног типа. Закључујемо да су студенти (22 студента) углавном задовољни материјалом који су добијали и сматрају да им је умногоме помогао током школске године. Како наводе, више различитих мултимедијалних материјала само је могло да поспеши и олакша ситуацију у којој се настава одвијала. Такође, студентима се допала чињеница да су том материјалу могли да се врате у сваком тренутку и да се подсете градива пред колоквијум или испит. Од свих облика наставног материјала који им је омогућен, су највише захвални због аудио-снимака. Ови снимци су, како студенти наводе, помогли зато што су били најприближнији ономе како се ради у учионици. Ово је првенствено значило студентима који су за себе изјавили да најбоље памте уз помоћ аудио-импута. Кључно мишљење студената у нашем истраживању било је то што су изјавили да им се посебно допала могућност консултовања након предавања ради бољег утврђивања пређеног градива, што представља једну од фундаменталних одлика модела обрнуте учионице. Такође, студенти сматрају да је аудио-материјал одличан у случају изостанака, како се не би заостајало са градивом и како би се лакше надоместило оно што су пропустили на часу ком нису присуствовали. Међутим, 4 студента су изјавила да материјал није био од велике помоћи, првенствено због тога што нису успели да савладају све лекције. Поред тога, неки од њих имали су проблема да приступе материјалу. Сматрамо да неки од студената нису задовољни јер им првенствено одговара традиционални облик рада где је наставник тај који води предавање и због тога што још увек нису способни да преузму иницијативу за самостално учење и организацију времена.

Што се тиче мултимедијалног материјала који су унапред добијали од професора, 29,6% студената сматра да је захваљујући њему више и лакше научило шпански језик, 37% студената изјавило је да је научило подједнако као на часовима у учионици, 3,7% се трудило да научи, али није успело, 22,2% тврди да није лакше савладало градиво, а 7,4% студената има подељено мишљење.

Питали смо студенте које су погодности и олакшице мултимедијалног материјала за часове шпанског као страног језика којем су имали приступ. Као што смо могли да претпоставимо, а као што су студенти изјавили и одгово-

рили на друга питања, највећа олакшица је та што материјалу увек могу да се врате и на тај начин додатно утврде градиво пред колоквијум или испит. Студенти такође издвајају да, захваљујући материјалу који унапред добијају, на предавање долазе са припремљеним питањима за наставника и лако решавају недоумице које имају. Један студент је такође изјавио да чињеница што се све налази онлајн, на једном месту, подстиче његову мотивацију за рад.

Студенте смо питали да ли и на који начин мултимедијални материјал може да одмогне током процеса усвајања шпанског као страног језика. Велики број студената сматра да мултимедијални материјал не може да одмогне, већ да поспешује усвајање шпанског као страног језика на нашем факултету. Међутим, има и оних који не деле то мишљење, а разлози за то су што сматрају да је на овај начин слабија интеракција између наставника и студената. Студенти наводе да комуникација није иста зато што у тренутку док слушају материјал и јави им се питање о одређеној теми, не могу да реше недоумицу. Неки студенти сматрају да одређен број колега не прегледа материјале на време и да је због тога боље да се читав наставни процес одвија преко апликације Hangouts Meet.

Став студената о улози наставника током примене модела обрнуте учионице у измењеном друштвеном контексту

Сви студенти су сложни када је у питању ангажовање и улога наставика на часовима шпанског језика током школске 2020/2021. године. Одговори студената потврђују да је наставник преко аудио-снимака на концизан начин објаснио све кључне ствари везане за дате наставне јединице, што им је помогло у савладавању и разумевању градива. Оно што им се такође допало јесте то што је наставник током објашњавања тежих, нових ствари, полазио од основе и надограђивао оно што су већ знали, те су на тај начин боље савладали лекцију. Али не само то, студенти су приметили да је наставник предвидео оно што би могло да буде проблематично и нејасно и додатно је разјашњавао те сегменте. Један студент је, на пример, издвојио каоману, чињеницу да студенти нису могли у тренутку слушања аудио-снимака да се директно обрате наставнику. Могли су да пишу на Гугл учионици, али не и да добију на лицу места повратну информацију као у учионици.

Већина студената (92,6%) изјавила је да је увек или скоро увек пратила инструкције наставника током слушања лекција. То значи да су паузирали снимке на одређеним местима, као и да су пратили странице и индикације које је наставник пружао.

Став студената о даљем праћењу наставе шпанског језика по модела обрнуте учионице

Лични став студента о начину реализације наставе шпанског језика на Филолошко-уметничком факултету је једна од најбитнијих ставки у оквиру овог истраживања, будући да је уско повезан са хипотезом од које смо кре-

нули. С обзиром на чињеницу да студенти пре овог истраживања нису били упознати са појмом обрнуте учионице, поставили смо им упрошћено питање које је гласило: „Да ли вам је лакше да прво самостално послушате материјал који наставник спреми, а да онда на наредном предавању продискутујете о том материјалу, недоумицама и провежбате научено?" Студенти су подељеног мишљења, али проценат одговора сведочи о оправданости наше хипотезе. Тачније, 48,1% студената изјавило је да им је лакше да се прво самостално упознају с лекцијом, док је 51,9% потврдило да им је лакше када наставник прво на часу представи наставну јединицу, а потом одмах ураде вежбе са њим. Већина студената још увек није спремна за индивидуално учење под менторством наставника. Осећају се сигурније у учионици где је њихова улога више пасивна и где је улога наставника који пружа импут доминантна.

Што се тиче даље наставе шпанског језика по моделу обрнуте учионице у случају да настава и даље буде реализована од куће, 44,4% студената изјавило је да би веома волело да се настави са оваквим системом рада, то јест добијањем унапред спремљеног материјала о коме би на наредном предавању продискутовали у (виртуелној) учионици са наставником. Са друге стране, 40,7% студената је изјавило да није баш сигурно шта би им више одговарало, док 14,8% не жели да настави са овим системом.

ЗАКЉУЧАК

На основу спроведеног истраживања на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, мотивисаног актуелном глобалном ситуацијом, дошли смо до неколико закључака везаних за наставу шпанског као страног језика која се током текуће 2020/2021. године одвијала по моделу обрнуте учионице.

Циљ рада био је да на основу мишљења студената друге и треће године, истражи најадекватнији пруступ наставном процесу шпанског као страног језика у измењеном друштвеном контексту. Резултати до којих смо дошли потврђују оправданост наше хипотезе, то јест, студентима који уче шпански као страни језик више одговара традиционални облик рада у учионици, првенствено због једноставније комуникације са наставником. Студенти су изузетно задовољни наставниковим ангажовањем приликом припремања материјала за час и то не оповргавају, али истичу као једну од мана овог модела то што не могу у тренутку када слушају предавање директно да поставе питање наставнику. Са друге стране, велики број студената сматра да модел обрнуте учионице представља олакшицу за учење шпанског као страног језика на нашем факултету, првенствено због доступности наставног материјала у сваком тренутку. Студентима се од свега највише свиђају аудио-снимци које је наставник унапред припремао и слао уз комплементаран материјал за час. Веома им значи то што материјал могу накнадно да послушају пред колоквијум или испит, а то их, како наводе, додатно мотивише током процеса учења шпанског као страног језика.

На основу резултата закључујемо да су студенти подељеног мишљења када је у питању наставак наставе по овом моделу. Због тога сматрамо да би за часове шпанског језика модел обрнуте учионице био добро решење, али у свом класичном облику, то јест, у неизмењеном друштвеном контексту, где се настава одвија у физичкој учионици. Мишљења смо да би студенти били спремнији за овакав тип наставе када би им се унапред објасниле појединости модела обрнуте учионице. Претпостављамо да би тада њихова мотивација била већа и можда би било мање оних који прескачу лекције због неадекватне организације свог времена.

Што се тиче наставних импликација, с обзиром на то да овај модел до сада није био заступљен на часовима шпанског као страног језика на нашем факултету, корисно би било испитати његов значај у „нормалним” околностима. Поред тога, требало би чешће пратити како овај модел утиче на студенте и њихово напредовање на овом предмету. У складу са тим, анкетирање би могло да се врши на крају сваког семестра. Међутим, што се тиче примене овог модела у измењеном друштвеном контексту, потребно га је модификовати према потребама сваког студента понособ. На тај начин би могле да се формирају групе од неколико студената који имају сличне потребе или начине учења (нпр. студенти који лакше уче уз помоћ аудио материјала; студенти којима више одговарају визуелна наставна средства итд.).

Надамо се да ће ово истраживање инспирисати колеге да модел обрнуте учионице, који је у свету велико заступљен, примене и на својим часовима. Из приложеног се види да би интересовање студената било велико, а квалитет загарантован уколико се и њихове сугестије и коментари уваже.

Литература

Abío, G, Alcañiz, M., Gómez-Puig, M., Rubert, G., Serrano, M., Stoyanova, A. & Vilalta-Bufí, M. (2017). El aula invertida y el aprendizaje en equipo: dos metodologías para estimular al alumnado repetidor. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, Núm. 9, 1–15.

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. & Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261–266.

Bergman, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Новаковић, А. и Божић, С. (2020). Ставови студената србистике према платформама за електронско учење (Google Classroom и Hangouts Meet). У Б. Радић-Бојанић (ур.), *Методички видици*, 11, Нови Сад: Филозофски факултет, 13–28.

Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98–105.

Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R. & Smith, N. (2017). *The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education*. Cham: Springer.

Спасић, Н. (2019). Примена и оправданост модела обрнуте учионице. У М. Ковачевић и Ј. Петковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности*, 31. март 2018, Крагујевац (227–236). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Thiyagu, K. (2014). Flipped Classroom: A Student-Centered Classroom. *International Journal of Education and Research* (New Frontiers in Education), 47(1), 35–40.

Tourón, J. & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196–231.

Тодоровић, М. (2020). Преглед интернационалних истраживања о обрнутој учионици и њихов значај за истраживања у Србији. У М. Ковачевић и Ј. Петковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности*, 30. март 2019, Крагујевац (277–288). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Irena M. Selaković
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

FLIPPED CLASSROOM: SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary

In this paper, we deal with the model of Flipped Classroom in teaching Spanish as a foreign language. We want to examine whether, in a changed social context, this model helps students to acquire Spanish. In addition, we will try to compare the way of teaching according to this model and the realization of teaching through the *Hangouts Meet* service, which in the current circumstances is the closest equivalent to the traditional organization of classes. The hypothesis from which we start is that students who learn Spanish as a foreign language prefer the traditional, ie frontal form of work. We will supplement the theoretical part with the results of a two-semester research at Faculty of Philology and Arts of the University of Kragujevac. Based on the results of the research and the observations we made in the classes, we will present the pros and cons of both models. The aim of this paper is to investigate the most adequate approach to the teaching process of Spanish as a foreign language in the situation we find ourselves caused by the coronavirus Covid-19, as well as to point out the needs of students related to this subject in a changed social context.

Keywords: *Flipped Classroom, Spanish, foreign language, Spanish language teaching, changed social context.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.149Z
УДК 316.644-057.875:[378.147::811(497.4+430)
Оригинални научни чланак
стр. 149–162

Mojca Žefran[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Anja Pirih[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Silva Bratož[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

EDUCATION STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS LINGUISTIC DIVERSITY FROM A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Abstract: In developing the language education policy, the Council of Europe recognised the promotion of language diversity as one of Europe's key goals and e thus emphasised the teaching and dissemination of the languages of EU Member States. The development of plurilingual and multilingual competences involves, among other things, the forming of positive attitudes towards foreign/second/additional languages. It is assumed that teachers play an important role in developing learners' language attitudes and can have a considerable influence on their beliefs. Therefore, the main aim of the present study is to identify and explore future teachers' attitudes towards linguistic diversity from a comparative perspective. A survey conducted among Slovene and German students who are studying to be primary school teachers looks atthe respondents'general attitudes and beliefs related to language learning and linguistic diversity, their motivation for learning additional languages and their attitudes towards connecting language and culture. Finally, since the two institutions surveyed are both located in bilingual environments, the study investigates the different ways in which environmental factors shape education students' views and attitudes towards multilingualism. The results suggest a rather complex picture of attitudes and beliefs as expressed by the population surveyed.

Keywords: *foreign language attitudes, plurilingualism, multilingualism, language policy, foreign/second languages.*

[*] mojca.zefran@pef.upr.si
[*] anja.pirih@upr.si
[*] silva.bratoz@upr.si

INTRODUCTION

Language diversity is today becoming an essential feature of the European society. Multilingualism and plurilingualism are among the main goals defined by the European Council in its language education policy and the White paper on education in the Republic of Slovenia (Evropska komisija, 1995: 44–46). According to the Eurydice report *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (European Commission, 2017) Europe has seen significant changes in the area of language learning and teaching in the last decade. One of the most important changes can be seen in the age children start learning foreign/additional languages. In fact, a number of European countries have introduced foreign language (FL) learning early in the primary school curriculum. Another change can be seen in the role of English as a FL. While in nearly all European countries English is the most studied FL, the proportion of students learning English at primary level has increased at EU level by 18.7% since 2005, reaching a total of 79.4%. The next most common FL studied is French (33.3 % of students at EU level) and the third German (23.1% of students). Following this trend, English is also by far the most common FL studied at all levels. These developments pose several challenges to the development of the EU language policy and raising of plurilingual and pluricultural awareness in Europe.

The present article first looks at the concepts of multilingulism and plurilingualism and the distinction between the two terms. We then discuss the importance of attitudes in promoting linguistic diversity and the role of motivation for learning languages. The second part of the article presents the results of a study aimed at identifying future teachers' attitudes towards linguistic diversity from a cross-cultural perspective. For this purpose, a survey was carried out among students of two faculties of education from Slovenia and Germany. When designing our research, we focused on analysing the attitudes of pre-service teachers, a population which will play a crucial role in forming children's attitudes towards various languages and towards learning FLs.

A PLURILINGUAL INDIVIDUAL FOR A MULTILINGUAL SOCIETY

In the past two decades, the Council of Europe started to distinguish between the concepts of multilingualism and plurilingualism. *The concept of multilingualism* is used to refer to the co-existence of different languages in a given society or community and can be developed by e.g. offering more languages that one can learn in a given school. *On the other hand, plurilingualism focuses on the individual and* refers to the range of linguistic means and experiences available to and used by him or her. The individual's communicative competence is developed using the knowledge and experiences with different languages that interrelate and interact.

One can activate this competence in different communicative circumstances to achieve effective communication (Council of Europe, 2001: 13). Consequently, the understanding of the importance of FL competence shifted, as the goal of FL learning is no longer to develop native-like language proficiency but to "develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place" (Council of Europe, 2001: 14).

In addition, language is part of culture, so plurilingualism should always be seen in the context of pluriculturalism, i.e. an individual's access to a set of different cultures, which do not co-exist side by side but are compared and interact "to produce an enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components" (Council of Europe, 2001: 15).

By introducing the concept of plurilingual competence, the focus has shifted from linguistic diversity which considers different languages available in a particular education environment to the full range of linguistic means available to an individual. Plurilingual and pluricultural competence thus "refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures" (Council of Europe, 2001: 168). This also suggests that plurilingualism is a much broader concept as it implies both the learners' positive attitudes towards their mother tongue and other languages, as well as an openness to other cultures (Beacco & Byram, 2007).

In the past two decades, we have witnessed several initiativesin Europe which have tried to promote language diversity and are today referred to with the common name "pluralistic approaches to language teaching". One such initiative – the *evlang* or "language awakening" (*éveil aux langues*) approach – was geared towards promoting the appreciation of language diversity in the classroom (Candelier & Kervran, 2018; Darquennes, 2017). The main idea was to encourage learners to think about language as a system and in this way start appreciating the role of language diversity in their own lives and society as a whole. An important aspect of 'language awakening' is that the languages in question are not just the languages being learnt in school but any other language to which the learner is exposed, be that home languages, dialects, sign languages, etc. As pointed out by Candelier et al. (2007: 7), the approach "is not limited to these 'learnt' languages and integrates all sorts of other linguistic varieties – from their homes, from the environment and from all over the world, without exclusion of any kind. Because of the large number of languages on which learners work – very often, several dozen – the awakening to languages may seem to be the most 'extreme' form of pluralistic approach." This is also emphasized in FREPA[1], a complement to the CEFR and an important document which presents a list of descriptors for the concept of plurilingual and intercultural competence.

[1] 'FREPA' is the English acronym adopted for 'Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures'.

Attitudes towards FL learning are seen as one of the key variables in successful language learning. Together with the "multifaceted construct" (Dörnyei, Durow & Zahran, 2004: 89) of motivation for FLlearning, they influence language performance (Zhao, 2015; Žefran & Cencič, 2013). Therefore, when researching attitudes towards FL learning, one should consider the relationship between attitudes, motivation and language performance as well.

Gardner (Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003) identified five attitude/motivation variables which should be considered in our research: integrativeness, attitudes towards the learning situation, motivation, integrative orientation, and instrumental orientation. Integrativeness refers to the extent to which a language learner is able to identify with the target language community, implying that individuals who are more willing to identify with the target language community have a higher motivation to learn the target language. The second variable, attitudes towards the learning situation, focuses on the way the individual responds to the language learning context, namely the course and the teacher. Motivation as the third variable comprises motivational intensity, desire to learn the language and attitudes toward learning the target language. The last two variables focus on the reasons for learning the target language. Integrative orientation refers to the reasons which are related to the extent to which learners are willing to identify with the community, while the concept of instrumental orientation refers to the desire to learn a language for practical reasons, such as getting a job or living abroad.

According to Gardner's model, the variables of integrativeness and attitudes toward the learning situation are correlated and influence second language performance (Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003). The research conducted by Gardner and his associates implied that students who are integratively motivated for learning a FL will be better language learners than those who are instrumentally motivated. However, as Ehrman, Leaver and Oxford (2003) point out, integration with the target culture and community is not always possible. Other researchers (Djigunović, 2012; Noels, 2001) suggest considering other relevant variables, such as travel and friendship or language aptitude, language anxiety, and others. Another widely used model of motivation is the model developed by Ryan and Deci (2000) which distinguishes between intrinsic and extrinsic motivation for learning a FL. Intrinsic motivation comes from the individual and refers to doing an activity because one finds it inherently interesting or enjoyable, while extrinsic motivation comes from outside and refers to doing something because it leads to a clear result, such as a reward.

Even though attitudes and motivation are closely related and frequently analysed together, they still present two distinct variables of individual learners' differences. Attitudes play an important role in building motivation, since positive attitudes tend to increase the motivation to learn, while negative attitudes have quite the opposite effect and decrease the learners' motivation. According to Chambers (1999), attitudes are essentially values that a learner brings to the FL learning experience and are affected by the expected advantages that this experience will bring. They are determined by different variables, such as the experience with the language and the target community, parental and peer influence and others.

Several studies have been conducted to research the correlation between attitudes and FL learning and acquisition. The majority of them have dealt with learners', while considerably fewer studies have dealt with teachers' or trainee teachers' attitudes to teaching or learning a FL. Kassabgy, Boraie and Schmidt (2001), for example, examined language teachers' values and teaching-related goals along with teachers' perceptions of job and career satisfaction and rewards. The results showed that teachers perceive intrinsic rewards as more important than extrinsic rewards. Gursoy's (2012) study with Turkish trainee teachers investigated prospective EFL teachers' attitudes toward the English language and concluded that the participants show mildly positive attitudes towards the English language and a stronger instrumental than integrative motivation. In the Slovene context, Bratož (2015) focused on primary education students' attitudes towards learning and teaching English and concluded that trainee teachers have moderately positive attitudes towards learning English but diverse attitudes towards teaching a FL.

METHOD

The aim of the present study is to explore education students' attitudes towards linguistic diversity from a comparative perspective. We present the results of a survey conducted at two education institutions from Slovenia and Germany. We first identify general attitudes and beliefs related to learning foreign/second languages, then we look into the respondents' motivation for learning additional languages, their levels of FL anxiety, and attitudes towards connecting language and culture. And finally, since the two institutions surveyed are located in bilingual environments, the study investigates the different ways in which environmental factors shape education students' views and attitudes towards linguistic diversity.

The survey was carried out with the help of an online questionnaire which was available through the online application 1KA. The questionnaire consists of three parts. In the first part, there is a series of statements with a four-point scale measuring attitudes towards languages and multilingualism (ranging from 1 = I completely disagree to 4 = I completely agree). The second part consists of 10 questions aimed at the use of different languages, as well as attitudes towards languages, whereas the final part focuses on the socio-demographic profile of the respondents. The questionnaire was pre-tested and afterwards, the statements were grouped into seven factors: motivation for learning a FL, attitudes towards learning FLs, attitudes towards FLs, beliefs about FLs, attitudes towards connecting language and culture, environmental factors, and FL anxiety.

The data were analysed using SPSS. Univariate and bivariate descriptive statistics were used to analyse the data. The Mann-Whitney U test was used for comparing the responses of the two groups.

The sample comprises 187 students from two different countries: The Faculty of Education, University of Primorska, Slovenia (52.4%) and Pädagogische Hochschule Freiburg, Germany (47.6%). 84.3% of the students were female and

15.7% were male. The majority of respondents (96.3%) were first-year undergraduate students. The Slovene students were pre-service primary school generalist teachers whereas the German students were pre-service primary school English teachers.

RESULTS AND DISCUSSION

Students' use of additional languages

In the first part of the survey, the respondents were required to provide information on their use of additional and FLs in their daily life.

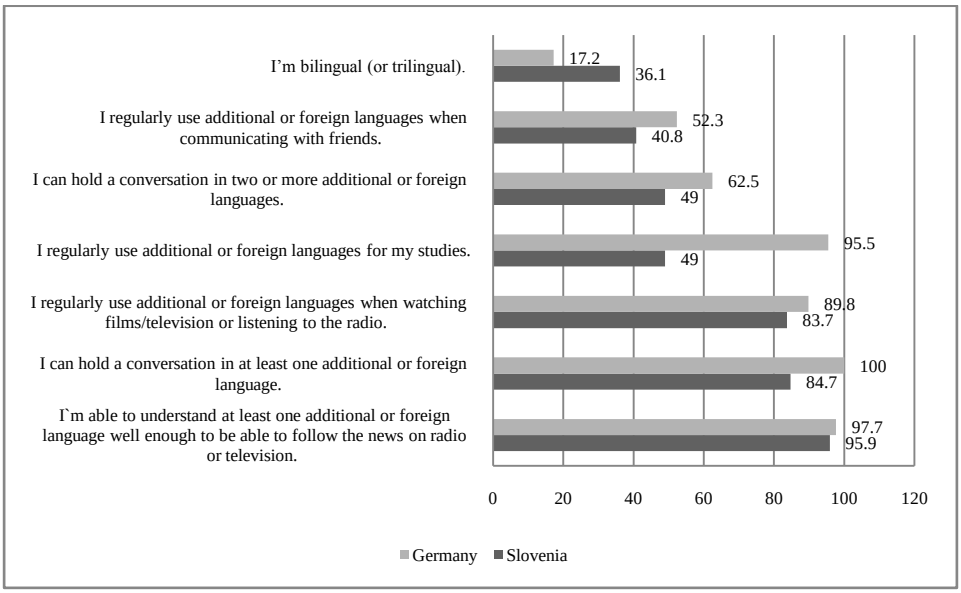


Chart 1. German and Slovene students' use of additional languages

When examining the whole population surveyed, as indicated in Chart 1, almost all the students in both countries (95.9% in Slovenia and 97.7% in Germany) are able to understand at least one additional language well enough to be able to follow the news, 100% of students in Germany are able to hold a conversation in at least one additional FL, while with the Slovene students the number is slightly lower (84.7%). The largest discrepancy between the two groups is in their use of additional languages for their studies: in Germany, 95.5% of students use FLs compared to 49% of the Slovene students. The explanation for this discrepancy can partly be found in the profile of the students, as in Germany they are studying to become FL teachers which automatically requires them to use a FL for their studies, whereas in

Slovenia they are studying to become generalist primary school teachers with an optional module of FL teaching. The students surveyed come from faculties located in bilingual environments so it is not surprising that many of them are bilingual (or trilingual) themselves (36.1% of the Slovene and 17.2% of the German students).

Students' motivation and attitudes

We first tried to identify the students' motivation for learning additional languages, their attitudes towards learning FLs, their attitudes towards FLs in general, and their attitudes towards connecting language and culture. To measure students' motivation for learning FLs (Table 1), we focused on their instrumental (the first three statements) and integrative motivation (the last statement).

Table 1. Frequency table for motivation variables

	Country	I completely disagree	I disagree	I agree	I completely agree	Mean
It is important to know different languages because in this way you can communicate with more people.	SLO	2.1%	2.1%	30.9%	64.9%	3.59
	GER	4.6%	1.1%	16.1%	78.2%	3.68
Those who speak more languages have a better status in society.	SLO	0.0%	16.0%	66.0%	18.1%	3.02
	GER	3.4%	18.4%	59.8%	18.4%	2.93
The knowledge of FLs helps you get a better job.	SLO	0.0%	4.3%	53.2%	42.6%	3.38
	GER	0.0%	2.3%	61.4%	36.4%	3.34
I really like learning FLs and getting to know the cultures related to them.	SLO	3.2%	20.2%	45.7%	30.9%	3.04
	GER	0.0%	3.4%	39.1%	57.5%	3.54

As shown in Table 1, all the respondents are highly motivated to learn FLs. In both countries, the main reason for learning a language is being able to communicate with more people, followed by more options of getting a better job, which means that, in general, they are more instrumentally oriented. The largest difference between students in Slovenia (SLO) and Germany (GER) is in their integrative motivation, with German students being more integratively motivated (96.6%, M = 3.54) for learning FLs than Slovenes (76.6%, M = 3.04).

Table 2. Frequency table and Mann-Whitney test ranks on attitudes

	Country	negative	positive	very positive	Mean	Mean Rank
Attitudes towards learning FLs.	SLO	14.8%	63.6%	21.6%	3.07	67.95
	GER	0.0%	41.0%	59.0%	3.59	105.14
Attitudes towards FLs.	SLO	13.6%	59.1%	27.3%	3.14	71.61
	GER	1.3%	45.6%	53.2%	3.52	97.80
Attitudes towards connecting language and culture.	SLO	10.0%	54.4%	35.6%	3.26	71.44
	GER	2.5%	29.1%	68.4%	3.66	100.45

The Mann-Whitney U test revealed statistically significant differences in students' attitudes towards learning FLs (U = 2063.5, p = 0.000). As indicated in Table 2, all the German students have positive attitudes towards learning languages (M = 3.59) when compared to Slovenes (85.2%, M = 3.07). This is also the case with their general attitudes towards FLs (U = 2386, p = 0.000). Further more, German students perceivestronger connections between language and culture (M = 3.66) than their Slovenepeers (M = 3.26), (U = 2334.5, p = 0.000).

Students' beliefs

Another factor we were interested in were students' beliefs about FL learning.

Table 3. Frequency table for beliefs variables

	Country	I completely disagree	I disagree	I agree	I completely agree	Mean
It is hard to learn more than one FL simultaneously.	SLO	0.0%	35.5%	54.8%	9.7%	2.74
	GER	5.9%	49.4%	42.4%	2.4%	2.41
Learning FLs in early childhood has a negative impact on the learner`s mother tongue.	SLO	18.8%	59.4%	19.8%	2.1%	2.05
	GER	37.5%	56.8%	4.5%	1.1%	1.69
You can only learn a FL well if you start learning it in childhood.	SLO	8.5%	61.7%	23.4%	6.4%	2.28
	GER	8.1%	64.0%	22.1%	5.8%	2.26
If you speak more languages, it is easier to learn a new one.	SLO	1.0%	22.7%	60.8%	15.5%	2.91
	GER	1.1%	13.6%	51.1%	34.1%	3.18

As we can see from Table 3, both Slovene (76.3%) and German students (85.2%) strongly believe that it is easier to learn a new language if one already speaks more languages. We observed some differences their belief that learning a FLin early childhood has a negative impact on the learner`s mother tongue. Although all the students mostly disagree with this statement, there were 21.9% of Slovene students (compared to only 5.6% of German students) who believe this to be true.

The Mann-Whitney U test revealed three variables with statistically significant differences between the groups. As we have already shown, Slovene students perceive learning more languages simultaneously as more difficult compared to Germans (U = 2976, p = 0.002). More Slovenes (compared to Germans) also stated that, in their opinion, learning FLs in early childhood has a negative impact on the learner's mother tongue (U = 3055, p = 0.000). And finally, more Germans agree with the idea that the more languages one speaks the easier it is for that person to learn a new one compared to Slovenes (U = 3344, p = 0.005).

FL anxiety

One of the aims of the study was also to analyse the students' FL anxiety levels.

Table 4. Frequency table for FL anxiety

	Country	I completely disagree	I disagree	I agree	I completely agree	Mean
When I speak in a FL, I`m always afraid of making mistakes.	SLO	2.1%	16.8%	53.7%	27.4%	3.06
	GER	7.1%	61.2%	27.1%	4.7%	2.29
When I have to speak a FL, I usually get nervous.	SLO	3.2%	24.5%	48.9%	23.4%	2.93
	GER	10.6%	63.5%	24.7%	1.2%	2.16
Even if I don`t speak a FL perfectly, I somehow manage to communicate in it.	SLO	1.1%	5.3%	70.2%	23.4%	3.16
	GER	2.4%	2.4%	61.9%	33.3%	3.26
I enjoy communicating in a FL.	SLO	7.2%	19.6%	57.7%	15.5%	2.81
	GER	0.0%	1.1%	50.6%	48.3%	3.47

Table 4 shows that 81.1% of Slovene students have a great fear of making mistakes in a FL (M = 3.06), where as 68.3% of German students do not worry about mistakes (M = 2.29). 72.3% of Slovenes reported that they usually get nervous when speaking FLs (M = 2.93). On the other hand, 74.1% of German students do not get nervous when speaking another language (M = 2.16). Both Slovene (93.6%, M = 3.16) and German (95.2%, M = 3.26), agreed with the statement that even if they do not speak a language perfectly, they still manage to communicate in it. And 98.9% of German (M = 3.47) and only 73.2% of Slovene students (M = 2.81) enjoy communicating in a FL. The Mann-Whitney U test confirmed the differences between the German and Slovene students in terms of FL anxiety (U = 1717, p = 0.000).

ENVIRONMENTAL FACTORS

An important aim of the study was to identify the role environmental factors play in the students' attitudes towards linguistic diversity. We were especially interested in what way their friends, their parents and the society they live in influence the students' attitudes towards linguistic diversity.

Table 5. Environmental factors

	Country	I completely disagree	I disagree	I agree	I completely agree	Mean
It is better to live in a multilingual than in a monolingual society.	SLO	1.1%	17.9%	57.9%	23.2%	3.03
	GER	1.2%	9.4%	61.2%	28.2%	3.16
My parents/caregivers consider the knowledge of FLs very important.	SLO	2.1%	18.6%	53.6%	25.8%	3.03
	GER	2.3%	10.2%	55.7%	31.8%	3.17
I prefer to hang out with people who speak my language.	SLO	4.3%	26.6%	47.9%	21.3%	2.86
	GER	5.9%	56.5%	32.9%	4.7%	2.36
More languages in a society means more problems.	SLO	20.6%	59.8%	17.5%	2.1%	2.01
	GER	25.8%	64.0%	10.1%	0.0%	1.84

Table 5 shows that 81.1% of Slovene students (M = 3.03) and 89.4% of German students (M = 3.16) believe that it is better to live in a multilingual society. Their parents mostly consider the knowledge of FLs very important: 79.4% of Slovene students (M = 3.03) and 87.5% of German students (M = 3.17) agree with this. On the other hand, 69.2% of Slovene students prefer to hang out with people

who speak their own languages (M = 2.86), whereas 62.4% of German students disagreed with this (M = 2.36), indicating that Germans are more open towards other languages and cultures as compared to Slovenes. This was also confirmed with the Mann-Whitney U test, which showed statistically significant differences between the two groups (U = 2580, p = 0.000).

CONCLUSION

As teachers play a significant role in developing learners' attitudes towards different languages, it is worth investigating the ways practicing and trainee teachers themselves feel towards languages and language learning. This paper was therefore aimed at analysing future teachers' attitudes towards different aspects of linguistic diversity. In addition, by analysing the attitudes of students from two different countries, we were able to explore the differences in attitudes also from a cross-cultural perspective.

The results of the study presented in this paper show that both the Slovene and German respondents are highly motivated for learning FLs. We can see that students in both countries are predominantly instrumentally oriented, with German students also showing slightly stronger integrative orientation compared to their Slovene peers. Nevertheless, there are also differences between the two groups of students in terms of their attitudes. Compared to their German peers, Slovene students exhibit less positive attitudes towards FLs and learning FLs. Even more importantly, they show significantly higher levels of FL anxiety than the German students. As we have already noted, these results were expected considering that German students are trainee specialist language teachers while Slovene students are future generalist primary school teachers with a special qualification to teach English to young learners. As Bratož (2015) points out, the question of attitudes towards teaching and learning a FL takes on a substantially different form when associated with the profile of the FL teacher. Unlike specialist language teachers who are usually highly motivated to study languages, primary education teachers may have more or less positive attitudes towards learning a FL which was also reflected in the results of our study.

With respect to the environmental factors which influence their attitudes towards linguistic diversity, we could see that both groups generally agree that it is better to live in a multilingual than in a monolingual society. One possible explanation for such overtly positive attitudes could be related to the fact that both groups study at institutions located in bilingual areas. It is also clear from the results that both their parents and friends have a positive influence on their attitudes, although especially the Slovene students also expressed the opinion that they prefer to hang out with people who speak their own languages.

It is also worth noting the limitations of the study. As already mentioned, the differences between the two groups may partly be attributed to the fact that although both groups of students are future primary school teachers who will be teaching English in primary school, the German students are essentially language teachers while the Slovene group are generalist primary school teachers who are enrolled in an extra module which will allow them to teach English at the basic level of primary school. Secondly, the study is a small-scale research which is exploratory in nature and does not represent the population of students in the two countries.

In conclusion, there are a number of implications for future research in the area of attitudes towards linguistic diversity. One possible line of enquiry would be to explore the ways in which the cultural environment influences the different participants' perceptions and beliefs related to plurilingualism and multilingualism. Another aspect worth investigating is the attitude of trainee and practicing teachers who are not directly involved in language teaching, especially considering the scope of developing plurilingual competence which goes beyond the learning of a specific FL.

References

Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Executive Version*. Strasbourg: Council of Europe.

Bratož, S. (2015). Pre-Service teachers' attitudes towards learning and teaching English to young learners. *Journal of Elementary Education*, 8(1/2), 181–198.

Candelier, M. & Kervran, M. (2018). 1997–2017: Twenty Years of Innovation and Research about Awakening to Languages-Evlang Heritage. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 3(1), 10–21.

Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., dePietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2007). FREPA. *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe and Graz: ECML.

Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

Darquennes, J. (2017). Language Awareness and Minority Languages. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (eds.): *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopaedia of Language and Education* (297–308). New York: Springer International Publishing.

Djigunović, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55–74.

Dörnyei, Z., Durow, V. & Zahran, K. (2004). Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. In N. Schmitt (ed.): *Formulaic sequences* (87–107). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330.

European Comission. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*, 2017 edition. Europe: European Comission, EACEA.

Evropska komisija. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gursoy, E. (2012). Prospective ELT teachers' attitudes toward the English Language in an EFL context. *Journal of International Education Research*, 9(1), 107–114.

Horowitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283–294.

Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M. F. & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: University students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8–26.

Kassabgy, O., Boraie, D. & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. *Motivation and second language acquisition*, 213–237.

Masgoret, A-M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta–analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123–163.

Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition*, 23, 43–68.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177–195.

Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. *WoPaLP*, 3, 97–113.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67.

Zhao, L. (2015). The influence of learners' motivation and attitudes on second language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2333–2339.

Žefran, M. & Cencič, M. (2013). Anxiety in the foreign language classroom. *Annales anali za istrske in mediteranske študije-series historia et sociologia*, 23(2), 355–364.

Мојца Жефран
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Ања Пирих
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Силва Братож
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ПЕДАГОШКИХ НАУКА ПРЕМА ЈЕЗИЧКОЈ РАЗНОЛИКОСТИ ИЗ МЕЂУКУЛТУРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Резиме

Савет Европе препознао је у развоју образовне језичке политике промоцију језичке разноликости као један од кључних европских циљева и стога наглашава наставу и ширење језика држава чланица ЕУ. Развој вишејезичких компетенција укључује, између осталог, формисање позитивних ставова према страним / другим / додатним језицима. Претпоставља се да наставници играју важну улогу у развијању става ученика према страним / другим језицима и могу да имају значајан утицај на њихова уверења. Стога је главни циљ ове студије да из међукултурне перспективе идентификује и истражи ставове студената педагошких наука према различитим аспектима вишејезичности. Представљамо резултате истраживања спроведеног на две различите педагошке институције из Словеније и Немачке. Поред општих ставова и уверења у вези са учењем страних / других језика и вишејезичности, истраживање се бави мотивацијом испитаника за учење додатних језика и њиховим ставовима према повезивању језика и културе. Коначно, с обзиром да суинституције у којима је спроведено анкетирање смештене у двојезичком окружењу, ова студија истражује различите начине на које фактори животне средине формишу ставове студената педагошких наука према вишејезичности. Резултати указују на прилично сложену слику ставова и уверења испитаника.

Кључне речи: *ставови према страним језицима, вишејезичност, језичка политика, страни/други језици*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.163S
УДК 316.644-057.875:[378.147::73/76(497.11)
Стручни чланак
стр. 163–176

Ана Д. Сарвановић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет
Марија М. Павловић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ – ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ У ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ

Апстракт: У уводном делу рада биће представљена концепција Методике наставе ликовне културе на Учитељском факултету у Београду као и изазови са којима смо се, као наставници овог предмета, суочили услед новонастале епидемиолошке ситуације изазване вирусом корона (SARS-Cov-2). Промене које су се догодиле на глобалном плану, промењен начин живота, комуницирања и школовања на свим нивоима, утицали су на то да наставу на Факултету прилагодимо тренутним епидемиолошким мерама и могућностима како би што боље припремили студенте за успешну реализацију наставе ликовне културе. Циљ истраживања је да испитивањем ставова студента о њиховом искуству у току методичке праксе на крају четврте године основних студија, утврдимо у којој мери смо успели да их оспособимо за ефикасну реализацију часова из предмета Ликовна култура. У испитивању су учествовали студенти Учитељског факултета у Београду који су реализовали завршну методичку праксу у складу са актуелним епидемиолошким мерама. Резултати истраживања ће обезбедити смернице за будућа промишљања и унапређења концепције нашег предмета.

Кључне речи: *методика наставе ликовне културе, методичка пракса, ликовна култура, пандемија, рефлексивни практичар.*

УВОД

У претходном периоду били смо сведоци ванредних околности које је покренула епидемија глобалних размера изазвана вирусом корона (SARS-Cov-2). Велике промене у свим сферама живота показале су да је нешто што је важило раније, у „нормалним околностима", претрпело значајне измене, као и да ствари, праксе, навике, па и ми сами морамо да се мењамо и прилагођавамо из часа у час. Осим што ћемо представити концепцију предмета

[*] ana.sarvanovic@uf.bg.ac.rs
[*] marija.pavlovic@uf.bg.ac.rs

Методика наставе ликовне културе на Учитељском факултету Универзитета у Београду и основне идеје теорије о *рефлексивном практичару* Доналда Шона (Donald Schön), у раду ће бити описани изазови у факултетској и школској настави које је донела пандемија и начини на који смо покушали да на њих у ходу одреагујемо. Накнадно промишљање о реализованој настави представља рефлексију (Schön, 1983), која има за циљ преиспитивање наше наставне праксе. Посебан допринос овој рефлексији дају резултати истраживања којим смо испитивали ставове студената о њиховом искуству у току методичке праксе на крају четврте године основних студија, а које ћемо представити и анализирати даље у раду.

КОНЦЕПЦИЈА ПРЕДМЕТА МЕТОДИКА НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ (МНЛК)

У оквиру четворогодишњих основних студија на Учитељском факултету у Београду, из области ликовних уметности студенти похађају три обавезна предмета: *Визуелне уметности* (ВУ)[1], једносеместрални предмет на другој години студија; *Методику наставе ликовне културе 1* (МНЛК 1), једносеместрални предмет на трећој години и *Методику наставе ликовне културе 2* (МНЛК 2), двосеместрални предмет на четвртој години студија. Једносеместрални предмети на другој и трећој години, као и први семестар предмета на четвртој години се реализују у виду предавања и вежби на факултету, док у другом семестру четврте године у оквиру МНЛК2 студенти одлазе у школу вежбаоницу[2] где самостално држе часове ликовне културе (методичке вежбе). Сва три предмета базирају се на отвореној структури програма који омогућава промене и прилагођавање садржаја унутар кључних области изучавања.

Предмети МНЛК 1 и МНЛК 2 чине јединствену методику наставе ликовне културе. У оквиру предмета МНЛК1 студенти се упознају са стручно методичким и теоријскоуметничким садржајима који чине избор проблема из области визуелних уметности који су у директној вези с наставом у прва четири разреда основне школе. Прилагођени ликовни садржаји за рад са децом имају фокус на аспектима стварања и извођења и односе се на оне тех-

[1] Кључна концепција овог предмета јесте да се студенти кроз самостални рад упознају са више различитих ликовних области/техника/поступака/материјала. Практичним радом на различитим задацима они стичу искуство које им омогућава да разумеју саму природу визуелних уметности и стекну непосредна искуства у медијима и материјалима. Како ВУ нису у фокусу овог истраживања, у даљем тексту се нећемо детаљније бавити реализацијом овог предмета током пандемије.

[2] Школе вежбаонице нису специјализоване школе, већ редовне основне школе у којима студенти Учитељског факултета у договору са предметним наставником, директором школе и учитељима, држе испитне часове.

нике/поступке/материјале који су примењиви на млађем основношколском узрасту. На предмету МНЛК 2 студенти овладавају дидактичко-методичким аспектима визуелних уметности у раду са децом. На тај начин они стичу неопходна знања о стратегијама, техникама и методама за рад са децом млађег школског узраста на проблемима визуелних уметности. Уласком у учионицу, држећи испитне часове, студенти се суочавају са реалном школском ситуацијом и увиђају значај ликовног стварања и слободног изражавања за децу на том узрасту. Методичке вежбе у школи вежбаоници се одвијају у мањим групама (од око дванаест студената), унутар којих студенти имају могућност да виде и анализирају различите начине организације и вођења часа, чиме се обогаћује њихово практично искуство.

Свеукупан циљ МНЛК је да се студентима омогући да стекну знања која су им неопходна за рад у визуелним уметностима на млађем основношколском узрасту, како би као учитељи држали наставу уметности која ће ученицима обезбедити довољно простора да истражују, експериментишу, да долазе до оригиналних идеја и продуктивних способности (Хаџи Јованчић, 2012).

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ МНЛК У ТОКУ ПАНДЕМИЈЕ КАО ВИД РЕФЛЕКСИВНЕ ПРАКСЕ

Начин на који радимо са студентима на поменутим предметима најближи је ономе што се у теорији назива *рефлексивна пракса*. Сам концепт рефлексије може се пратити још од Џона Дјуија (Dewey, 1933), док је средином осамдесетих година XX века Доналд Шон (Schön, 1983; 1987; 1991) трагао за епистемологијом праксе која је својствена уметничким или интуитивним процесима које неки практичари[3] користе када се нађу у несигурним, јединственим и тешко предвидивим ситуацијама.

> „Процеси рада у уметности заснивају се на искуству које одликује и размишљање током процеса рада и размишљање о стеченом искуству. Стечено искуство је основ и полазна тачка за нова искуства. Онима који стварају уметност, такав процес рада је својствен и природан с обзиром да је то уједно и једини могући след ствари. Уједно претходна свест о самом процесу нити је потребна, нити се мора познавати. Међутим, да би се уметност предавала, овакви увиди су веома значајни. За наставнике је увид и свест о процесима настајања уметности од суштинског значаја" (Shon 1983, према Хаџи Јованчић, 2012: 76–77).

[3] Шоново схватање рефлексивне праксе није уско везано за област образовања, већ је постављено доста широко. У каснијим издањима (1987; 1991) он се бавио начинима образовања рефлексивних практичара, док су се конкретном применом ове идеје у образовању будућих наставника бавили Расел и Манби (Russell & Munby, 1991; Russell, 2005).

Као наставници који се баве предавањем уметности у великој мери смо привржени не само ставовима Џјуија и Шона, већ и Ајзнера (Eisner, 1985; 1998) и других истомишљеника из области образовања, односно идеји да квалитетног наставника не одликује само поседовање знања и способност да примењује теорију већ умеће да буде рефлективан и инвентиван у процесу наставе, да константно истражује себе самог, друге и сопствену праксу. Настава је жива и непредвидива ствар, а „[…] поучавање је толико сложено да се мора изнова смишљати у свакој новој лекцији и на сваком новом часу" (Vulfolk, Hjuz, Volkap, 2014: 32). Природа визуелних уметности је управо таква да је тешко у потпуности предвидети шта ће се десити на часовима ликовног, односно тешко их је уклопити у унапред постојеће категорије, теорије, правила или решења. Потребна је флексибилност практичара, односно наставника који је у сталном „дијалогу" са конкретном ситуацијом у односу на коју реагује, како док је у њој – *размишљање У акцији*, тако и након ње – *размишљање О акцији* (Schön, 1983). Отвореност за различите ситуације значи да се практичар упушта у једну врсту истраживачког експериментисања, где успех није увек загарантован. Напротив, неуспех је, као и успех, подједнако значајан у грађењу *репертоара* – колекције примера, слика, теорија, разумевања и акција, односно, „[…] целокупног претходног искуства практичара које му је доступно за разумевање и деловање" (Schön, 1983: 138). Уметничка способност (*artistry*) практичара се управо огледа у богатству репертоара који он уноси у нову, непознату ситуацију.

Рефлексивни практичар је „[…] спреман да закорачи у проблематичну ситуацију, да јој наметне оквир, да следи импликације овако успостављене дисциплине, а да ипак остане отворен за 'одговор' саме ситуације" (Schön, 1983: 269). Захваљујући таквом приступу настави који се негује на МНЛК, пандемија изазвана новим вирусом корона (SARS-Cov-2) нас јесте затекла, али истовремено, уз све могуће изазове, навела да се суочимо са њима и да у односу на њих прилагођавамо сопствену праксу. Настава током ових ванредних околности се Шоновим језиком може описати управо као неизвесна, непредвидива и променљива ситуација, која захтева стална реструктурирања, преобликовања и рефлексију од стране наставника. Промене су утицале на то да се током три претходна семестра измењају различити облици наставе на Факултету, који ће овде бити укратко представљени.

Проглашење пандемије преклопило се са почетком летњег семестра 2019/20. године. Одржан је мали број практичних часова вежби и предавања на Факултету (МНЛК 1) и у школи вежбаоници (МНЛК 2), након чега је уследило проглашење ванредног стања, те је настава до краја семестра за све предмете била реализована онлајн. Стога, било је неопходно да се часови предавања МНЛК1 реализују преко постојећих дигиталних платформи, али и да се све оно што је садржај практичних вежби и непосредан рад у материјалима, као и сама вежбаоница, преформулише у ликовне задатке које ће студенти моћи да реализују код куће. Више објављених истраживања (Craig, Goold, Coldwell,

Mustard, 2008; Ebner, 2020) говоре о могућностима онлајн наставе на високошколским установама, међутим због практичне природе наших предмета само овај вид наставе није довољан.

Током академске 2020/21. године због актуелне епидемиолошке ситуације настава је могла да се одвија на Факултету али је морала да се реорганизује, те су се предавања и вежбе из МНЛК 1 и МНЛК 2 смењивали на седмичном нивоу, са дуплираним али значајно скраћеним часовима. Улазак студената у школу вежбаоницу је до самог почетка био неизвестан. Уз сагласност школе и званично одобрење *Градског завода за јавно здравље* града Београда, студенти су добили дозволу да држе испитне часове у школи. Ограничења која су нас тамо дочекала долазила су са једне стране од прописаних епидемиолошких мера, а са друге од промена које су се десиле у самој школи вежбаоници од почетка школске године. Епидемиолошке мере, које су довеле до низа промена унутар организације наставе у школи, подразумевале су: обавезну физичку дистанцу и обавезно придржавање мера превенције (обавезно ношење заштитних маски/визира, прање и дезинфекција руку); дозвољен боравак само једног студента који води час (без присуства других студената из групе) и једног предметног наставника; школски час у трајању од 30 минута; да су сва одељења била подељена у две групе које долазе у две смене; и забрану рада у паровима или групама. У даљем тексту ћемо описати на који начин смо настојали да савладамо наведене изазове.

За наставу ликовне културе временски оквири често представљају проблем, из разлога што је стваралачки процес временски непредвидив и пуно зависи од саме технике у којој се изводи, као и од свега што самом процесу стварања претходи (прикупљање информација, анализа, истраживање, посматрање, промишљање, упознавање са новим ликовним материјалима/техникама/алаткама и сл.). Сместити стваралачки чин, на било ком узрасту, у временске оквире је веома тешко и није у складу његовом природом. У контексту испитних часова ликовне културе често је и стандардних 45 минута мало да би се неки стваралачки процес привео крају или да би се дошло до крајњих производа. Додатно скраћивање на 30 минута само је још више отежало полагање и припремање испитних часова. Стога се у самом планирању пазило да се ученицима понуде оне ликовне технике које се изводе брже или да им се дају мањи захтеви у сложенијим техникама. Такође, од студената је тражено да се фокусирају на суштину, да током уводног дела часа са ученицима покрену само оне проблеме који су кључни за рад на одређеном ликовном задатку, остављајући њима више времена за стваралаштво. Неретко су студенти припремали више материјала код куће (свесни да то неће бити и будућа пракса у нормалним околностима), како би ученици могли одмах да приступе ликовном задатку.

Подељена одељења у две групе које долазе у две смене, представљала су проблем који се надовезао на тридесетоминутне часове, али изазвао и додатне компликације у планирању. Како нисмо желели да одустанемо од тежње да студенти унутар своје групе искусе што више различитих часова, у школи

вежбаоници су различите групе истог одељења морале да добију различите ликовне задатке. Сагледавање и анализирање различитих часова у контексту МНЛК јесте један од важних приоритета који доприноси богаћењу репертоара сваког студента, јер сваки појединачни испитни час представља индивидуални одговор студента на различито постављени ликовни проблем који нема унапред познато решење. Испоставило се да је давање различитих задатака било одличан терен за комбиновање техника и поступака, односно прилика да се различите ликовне активности повезују унутар једног одељења – једна половина ученика би истраживала ликовне материјале или започињала неки захтевнији ликовни процес, док би друга половина ученика употребљавала добијени материјал у новом контексту или настављала процес тамо где је прва група стала. Стога је успешност оваквог компромиса и за студенте и за наставнике била велика, уз значајнуману да су ученици често остајали искуствено ускраћени за један део ликовног процеса, као и да се нису сви ученици упознали са истим ликовним техникама/поступцима/материјалима.

Поменуте епидемиолошке мере и промене које су затекле студенте у току вежбаонице у летњем семестру 2020/21, остале су на снази и за време њихове Методичке праксе 2 (МП2) којом ћемо се бавити даље у овом истраживању. МП2 подразумева да студенти, на крају основних студија, самостално осмишљавају, организују и реализују наставу у школи из свих шест предмета уз надзор учитеља ментора, у трајању од четири недеље. МП2 у мајском термину 2021. године прва је пракса од почетка пандемије која се реализовала у школама, уз придржавање свих противепидемиолошких мера. Ово је била јединствена прилика да се утврди да ли је организација наставе МНЛК довела до успешне реализације праксе студената и у измењеним околностима. Због тога смо се определили за следећи *проблем истраживања*: Утврдити на који начин се одвијала МП2 у новонасталим околностима и у којој мери су студенти током ње успели да прилагоде наставу ликовне културе специфичним условима.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Циљ спроведеног истраживања је да испитивањем ставова студента о њиховом искуству у току методичке праксе на крају основних студија, утврдимо у којој мери смо успели да их оспособимо за ефикасну реализацију часова из предмета Ликовна култура у различитим околностима. Из овако формулисаног циља проистекли су следећи *задаци истраживања*:

1. Утврдити у којој мери су промене у организацији наставе у основним школама и уведене епидемиолошке мере услед епидемиолошке ситуације изазване вирусом корона, утицале на реализацију методичке праксе 2 студента Учитељског факултета;

2. Испитати ставове студената о томе у којој мери сматрају да су стечено знање и искуство на предметима МНЛК 1 и МНЛК 2 успели да примене током МП2 и да ли сматрају да су оспособљени за ефикасну реализацију наставе ликовне културе у нормалним околностима.

Инструмент истраживања је упитник који је дат студентима на крају методичке праксе 2, односно након месец дана проведених у настави. У испитивању је учествовало 32 студента који су реализовали завршну методичку праксу током месеца маја 2021. и то у складу са тренутним епидемиолошким мерама. Подаци прикупљени током истраживања обрађени су квантитативно и квалитативно.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

У складу са циљем истраживања, а то је да се утврди у којој мери смо успели да оспособимо студенте за ефикасну реализацију часова из предмета Ликовна култура у различитим околностима, као и у односу на дефинисане истраживачке задатке, у даљем тексту ћемо резултате структурисати у две целине: 1) утицај промена у организацији наставе у основним школама и уведених епидемиолошких мера на реализацију методичке праксе 2 студената Учитељског факултета, и 2) примена стеченог знања и искуства на МНЛК 1 и МНЛК 2 током методичке праксе 2 и оспособљеност студената за ефикасну реализацију наставе ликовне културе.

Утицај промена у организацији наставе у основним школама и уведених епидемиолошких мера на реализацију методичке праксе 2

Највећи број испитаника, односно 46,9% праксу је реализовало у другом разреду. У првом разреду је било на пракси њих 28,1%, у трећем разреду 18,8% и у четвртом разреду 6,2%, односно само два испитаника. Што се тиче броја часова које су успели да одрже у току веома специфичне ситуације услед увођења епидемиолошких мера и измена у распореду, највећи број испитаника (53,1%) је из предмета Ликовна култура одржао по четири часа, док су остали углавном одржали мањи број часова. Само шест испитаника (18,6%) је успело да реализује више од 4 часа, а највише 8. То се може повезати директно са изменама у распореду, јер је у многим основним школама одлучено да се часови ликовне културе ове школске године држе сваке друге недеље или једном недељно по један час, што је од 2. до 4. разреда дупло мање часова него у нормалним околностима (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017).

Након утврђивања броја одржаних часова, занимало нас је у којим ликовним техникама су ученици радили на часовима ликовне културе у току праксе студената и да ли су на избор техника утицале специфичне пандемијске околности. Највише су биле заступљене сликарске технике (на 24 часа), затим цртачке (на 19 часова), вајарске технике дупло мање од сликарских (на 12 часова) и најмање часова из области графике (4 часа) и примењених уметности (2 часа). Иако стварање ликовних дела често представља један дуг процес који захтева време и значајно ангажовање ученика, на основу добијених резултата можемо претпоставити да су испитаници сматрали да ће ученици, поготово у овим специфичним околностима, бити у могућности да савладају пре сликарске и цртачке, односно *директне ликовне технике* (Хаџи-Јованчић, 2009), него вајарске, графичке и примењене (укључујући и уметничке занате) које захтевају веће припреме и рад у више фаза. Ипак, на питање: *Шта је највише утицало на Ваш избор ликовних техника?*, осам испитаника (25%) је рекло да је на њих највише утицала препорука учитеља ментора, затим скраћени часови седам испитаника (21,9%), па оперативни план шест испитаника (18,8%). Остатак испитаника (34,3%) је на ово питање дало веома разнолике одговоре: на избор ликовних техника је утицао мањи број часова него у нормалним околностима, предзнање ученика јер нису често радили ликовно услед тренутних услова рада у школама, жеља да пробају да раде у новим ликовним техникама и материјалима итд.

Може се закључити да су учитељи ментори, скраћени часови и оперативни планови имали велики утицај на студенте приликом одабира ликовних техника. Међутим, запажа се да су се учитељи прилагођавали околностима како би ученицима омогућили несметано одвијање часова, те да су њихови савети студентима били усмерени ка раду у техникама које се могу извести на скраћеним часовима и уз препоручену дистанцу.

С обзиром на то да је једна од епидемиолошких мера држање препоручене дистанце између ученика на часовима, занимало нас је да ли су те препоруке онемогућавале студенте да организују рад у групама или у паровима на часовима ликовне културе. Разумљиво, велики број испитаника (43,8%) је изјавио да због уведених мера није било могуће организовати овакве облике рада, већ само индивидуални дечји рад. Међутим, више од половине (56,3%) је рекло да су без обзира на препоручену дистанцу организовали рад у групама и/или паровима. Дакле, различити облици организације рада ученика, о којима се пуно говорило на предавањима и вежбама МНЛК, значајно су утицали на осмишљавање часова ликовне културе, односно на одлуку студента да ученици не раде само индивидуално. Значајан део испитаника (42,9%) од оних који су се придржавали препоручених епидемиолошких мера су индивидуалне радове ученика организовали на крају часа тако што су их спајали у једну целину, односно заједничку композицију. У току наставе анализирали смо пуно примера организације дечјих индивидуалних радова у заједничке 2Д и 3Д композиције, те нам резултати истраживања показују да су

студенти примењивали стечена знања у току праксе. Такав начин организације радова је примерен млађем основношколском узрасту, а показало се да је значајан и у ванредним околностима када је препоручено да деца раде индивидуално.

Већ смо помињали да су у току ове школске године часови скраћени на 30 минута, те да су се студенти доста прилагођавали оваквој ситуацији бирајући ликовне технике које не захтевају пуно времена за израду. Хтели смо да испитамо да ли су ученици успевали да заврше своје радове у овако кратком временском року и на који начин су студенти превазилазили тај проблем скраћених часова. Већина испитаника (62,5%) је одговорила да су ученици успевали да реализују задатке у току часа, али не увек и не сви. Значајно мањи број испитаника (28,1%) се изјаснио да су ученици у потпуности успевали да заврше ликовне задатке на часу, а најмањи број њих (9,4%) се изјаснио да ученици нису успевали да завршавају задатке за тако кратко време. Како би успели да се „изборе" са ситуацијом, испитаници на чијим часовима ученици нису успевали да реализују ликовне задатке, прибегавали су различитим решењима (имали су могућност да одаберу више понуђених одговора). Највећи део испитаника (43,8%) је користио време од одмора или од наредног часа да би ученици стигли да заврше своје радове. 31,3% испитаника је ученицима задавао да ликовне радове доврше код куће или у боравку и исти број испитаника је припремао део материјала код куће како би ученицима остало више времена за рад на самом часу. Неколико испитаника (21,9%) је спајало два или више часова ликовне културе у истом дану и исти проценат је скраћивао уводни разговор и разговор о радовима ученика. Њих 18,8% се изјаснило да су ученици настављали своје радове следеће недеље, на наредном часу ликовне културе. На основу наведених резултата, можемо закључити да је значајан број испитаника применио начине за прилагођавање датим околностима на које им је указано у току наставе из МНЛК. Навешћемо неке од тих препорука које су примењене у току праксе:

- Иако је разговор о теми/мотиву који ће се обрађивати изузетно битан део часа ликовне културе (Meager, 2012), у наметнутим оквирима, када је час скраћен, важно је извући и презентовати ученицима оно што је заиста значајно за њихов рад на ликовном задатку.
- Бити флексибилнији у временској организацији часова ликовне културе – уколико је ученицима за реализацију неког ликовног задатка потребно више времена, додати им време од одмора, наредног часа или спојити више часова ликовне културе;
- Организовати ликовне задатке да се раде у више фаза, тако да се једна фаза уради на једном часу, а наредна на другом, на пример наредне недеље (овај начин организације је поготово користан код техника које захтевају дужи период сушења и сл.);
- По потреби припремити нешто од материјала код куће и донети ученицима на час како би стигли да на време реализују задатке.

На почетку школске године је из епидемиолошких разлога уведена још једна значајна промена која је свакако утицала на рад студента на пракси, а то је подела одељења на две групе које похађају наставу у различито време. Стога нас је интересовало на који начин су студенти за време праксе организовали рад ученика у подељеним групама. Већина испитаника (59,4%) је изјавила да су ученици увек имали исте ликовне задатке у обе одељенске групе, мањи број (21,9%) је истакао да су некад имали исте ликовне задатке, а некад различите, док се 12,5% испитаника изјаснило да су ученици увек имали различите ликовне задатке. Остали (6,2%) нису имали подељена одељења. На основу датих образложења, дошли смо до закључака да највећи број студената верује да је важно да сва деца једног одељења прођу на часовима ликовне културе исте садржаје и да раде у истим ликовним техникама и материјалима. Издвојићемо неке од њихових ставова:

– *Ученици имају ликовно једном недељно, али у обе групе, тако да зато стоји 8 часова. Ипак, било је важно да обе групе раде исто;*

– *Групе раде исте задатке, како једна група не би пропустила оно што је радила друга група и обрнуто;*

– *Свака група је радила исто, једној групи сам упутства давала ја, а другој учитељица.*

Један део испитаника је такође давао ученицима исте задатке због препоруке учитеља ментора. Остали су давали различите задатке из више разлога: како би од радова ученика добијених у одвојеним групама правили заједничке композиције, како би реализовали часове на пракси из више ликовних области занемарујући то што деца неће проћи кроз иста искуства и тако даље. Може се закључити да су студенти у новонасталом контексту на различите начине промишљали о подели задатака, у зависности од тога шта им је био приоритет да постигну у току праксе. Подела различитих задатака за ученике током МП2 се може разумети и као последица искуства из вежбаонице, у којој су приоритети наставника – да студенти стекну више искуства – били стављени изнад једног од значајних циљева наставе ликовне културе, а то је да сви ученици прођу кроз исте садржаје. У контексту измењеног рада у школи, одлука студената да дају различите задатке различитим групама истог одељења, такође је оправдана, јер им је то помогло да успешно реализују праксу са више различитих припрема часова.

На питање да опишу како су организовали часове ликовне културе за ученике који су похађали наставу онлајн, с обзиром да је ове школске године и то било омогућено, већина испитаника (93,8%) се изјаснила да нису имали ученике који су похађали онлајн наставу. Они који су имали (6,2%) су давали деци да раде исте задатке као деца која су пратила наставу у школи.

Примена знања и искуства стечених на МНЛК 1 и МНЛК 2 и оспособљеност студената за ефикасну реализацију наставе ликовне културе

Како бисмо сазнали у којој мери студенти сматрају да су стечено знање и искуство на предавањима, вежбама и у вежбаоници, успели да примене током МП2, проверили смо њихове ставове и добили охрабрујуће податке. Половина испитаника је указала да је успела да примени стечена знања у потпуности, незнатно мањи број (46,9%) је рекао да јесте успео, али не у потпуности и само један испитаник је навео да је неодлучан. Иако су многи студенти навели да би часови ликовне културе овако били планирани и реализовани и у нормалним условима, као и да би на исти начин поучавали ученике новим ликовним техникама, неки су истакли и потешкоће које су их спречавале да примене стечена знања у потпуности. Навешћемо неке од ставова испитаника о овом питању, а који нам могу дати смернице за даља промишљања о што бољем прилагођавању наставе ванредним околностима:

- *Трудила сам се да применим разноврсне технике за једну тему, али временски није било могуће;*
- *Волела бих да сам имала прилику да се посветим у већој мери самом уводу у технику и демонстрацији. Такође, да разговор и мотивација буду још темељнији како би се ученицима још више приближио садржај часа;*
- *Сматрам да би све било много лакше, али детаљније, да часови трају 45 минута. Више различитих могућности, и управо оно што сам научила, могла бих да применим у нормалним условима;*
- *Због актуелне епидемиолошке ситуације нисам била у прилици да реализујем све часове које сам планирала, а самим тим и применим сво дотадашње стечено знање;*
- *Час траје јако кратко, све мора да се убрза;*
- *Сматрам да бисмо знање и искуство које смо стекли могли у потпуности да применимо када би били услови наставе регуларни јер би онда имали више времена за реализацију часова;*
- *Сматрам да ме је ова методика најбоље припремила за ову праксу, најмање сам имала дилема и стресова око организације, иако морам да додам да је за потребе наставе ликовне културе неопходно више од 30 минута по часу***.**

Охрабрујући утисак су оставили и подаци добијени на основу последњег питања у упитнику: *У којој мери сматрате да сте, након студија на Учитељском факултету, оспособљени за ефикасну реализацију наставе ликовне кул-*

туре у нормалним околностима? Велики број испитаника (87,5%) верује да је оспособљен за ефикасну реализацију наставе ликовне културе и у нормалним околностима. Ипак, морамо истаћи да одговоре на ово питање можемо сагледати само као претпоставке испитаника, а чија ће истинитост моћи да се испитује тек након што исти испитаници одрже наставу у нормалним околностима, када се за то буду стекли услови.

ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да су се студенти на овогодишњој мајској МП2 приликом планирања часова ликовне културе у значајној мери водили усвојеним садржајима и наведеним препорукама на МНЛК. Они студенти који су се придржавали епидемиолошких мера – држања дистанце међу ученицима, успевали су у великом броју да дечје индивидуалне радове организују у заједничке композиције. Овај начин организације дечјих радова су често примењивали и када су давали ученицима истог одељења различите задатке, што је такође одраз усвојених садржаја на нашим предметима. Проблем скраћених часова који је смањивао могућност да ученици у потпуности реализују ликовне задатке, студенти су решавали на различите начине који су у великој мери биле форме организације наставе понуђене на МНЛК. Добили смо и ставове студената по питању њихове оспособљености да спроводе ефикасну наставу из предмета Ликовна култура. Сматрајући у великом броју да су у току МП2 успешно применили стечена знања из МНЛК и да су добро припремљени да држе наставу из ликовне културе и у нормалним условима, можемо бити задовољни настојањима да садржаје МНЛК прилагодимо специфичним околностима. Дакле, резултати овог истраживања нам пружају смернице за даље унапређење концепције предмета Методике наставе ликовне културе на Учитељском факултету у Београду.

Време које је обележила пандемија изазвана корона вирусом нам је више него икада потврдило колико настава може да буде непредвидива и колико је важно да је у ходу промишљамо и мењамо. Понашајући се као рефлексивни практичари, *дозволили смо себи да будемо збуњени* (Schön, 1983: 67) и да из другачије перспективе посматрамо своју наставну праксу, како бисмо то пренели и на студенте – будуће рефлексивне практичаре. Циљеви образовања за наставу уметности на Учитељском факултету у Београду ће се и даље развијати тако да студентима дају довољна знања да се снађу у различитим условима, а уважавајући природу уметности, контекст времена, развојне потребе и способности деце узраста од 7 до 11 година.

Литература

Craig, A., Goold, A., Coldwell, J. & Mustard, J. (2008). Perceptions of Roles and Responsibilities in Online Learning: A Case Study. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4(1), 205–223.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.

Ebner, N. (2020). *'Next Week, You Will Teach Your Courses Online': A Reassuring Introduction to Pandemic Pedagogy*. Retrieved March 10, 2020 from the World Wide Web http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3552124.

Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation. A personal view*. Barcombe: Falmer.

Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Meager, N. (2012). *Belair: Best Practice. Teaching Art: Ages 7–11*. London: Collins Educational.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective Practice,* 6(2), 199–204. DOI 10.1080/14623940500105833.

Russell, T. & Munby, H. (1991). Reframing. The role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. A. Schön (ed.): *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice* (164–187). New York: Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Vulfolk, A., Hjuz, M. i Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.

Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 2/2017.

Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет – Klett.

Хаџи-Јованчић, Н. (2009). *Визуелне уметности за младе: Од идеје до дела*. Београд: Klett.

Ana D. Sarvanović
University of Belgrade, Teacher Education Faculty
Marija M. Pavlović
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

METHODOLOGY OF TEACHING VISUAL ARTS – CHALLENGES AND OPPORTUNITIES DURING A PANDEMIC

Summary

In the introduction of this paper, the concept of Methodology of teaching visual arts at the Teacher Education Faculty in Belgrade will be presented, as well as the challenges we faced as teachers of this subject due to the new epidemiological situation caused by coronavirus (SARS-Cov-2). The changes that have taken place in a global field, changed the way of life, communication, and schooling at all levels, have influenced us to adapt our teaching at the faculty to current epidemiological measures and possibilities in order to better prepare students for successful teaching of visual arts. This research aims to examine the students' attitudes about their experience during the methodological practice at the end of the fourth year of undergraduate studies, to determine the extent to which we managed to educate them for efficient realization of visual arts classes. Students of Teacher Education Faculty in Belgrade, who realized the final methodical practice following the current epidemiological measures participated in this examination. The results of the research will provide guidelines for future reflections and improvements in the conception of our subject.

Keywords: *methodology of teaching visual arts, methodical practice, visual art education, pandemic, reflective practitioner.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.177R
УДК 378.147::73/76(437.6)
Стручни чланак
стр. 177–188

Adriana Recka[*]
Constantine the Philosopher University, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT[**]

Abstract: The paper deals with the conditions of higher education during the COVID-19 pandemic, which was realized in the digital environment due to the measures. The online training of future art teachers has brought many negative as well as positive changes. The paper contains an analysis and interpretation of students' opinions of the Department of Creative Arts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra in connection with the process of online education in the academic year 2020/2021.

Keywords: *teaching and learning in digital environment, future art teachers, online education.*

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic fundamentally affected the educational process at all levels of schools, the educated and educators had to adapt the educational process to the changed conditions practically from day to day. Although the use of ICT in education, as well as distance learning issues, has become a standard and discussed part of the educational process and professional reflections in recent years (Holmberg, 2005, Tait, 2000, Cleveland-Innes, Garrison, 2010, Burns, 2011), but the COVID-19 pandemic has forced the immediate application of these technologies and forms of education also in the educational environment, where until then they were only a complementary alternative to standard education. The workplace of the author of this paper also had to react flexibly to the changed conditions in the academic year 2020/2021, which took place in winter and spring semester in the form of distance learning, students as well as teachers gained new experience. We decided to conduct a survey among students – future art teachers attending

[*] arecka@ukf.sk

[**] This work was created within the European Social Fund project *Improving the practical training of future pedagogical staff at UKF in Nitra* with code ITMS2014+: 312011Z815.

theoretical and practical courses at the Department of Creative Arts and Art Education, Faculty of Education, University of Constantine the Philosopher in Nitra, to find out information about their experiences and attitudes in connection with online education in the past academic year.

RESEARCH OBJECTIVES

The aim of our research was to find out how students evaluate the advantages and disadvantages of distance education, which became the exclusive form of education due to the measures related to the COVID-19 pandemicin the academic year 2020/2021. The author of this paper teaches theoretical disciplines, but we were interested in how students perceive the conditions of distance education also in relation to practical disciplines, which are normally taught in specialized classrooms.

HYPOTHESES OF RESEARCH

We assumed that:

1. Among the respondents, there will be more who identify the negatives of distance education within the teoretical disciplines than those who name the benefits.

2. Among the respondents, there will be less who identify the disadvantages of distance education within the practical disciplines than those who name the advantages.

RESEARCH PLAN AND RESEARCH FILE

The research was carried out after the end of the spring semester of the academic year 2020/2021. in May and June. The research sample was represented by 127 students enrolled in the current year in the study program Teaching of Fine Arts in combination, or in the one-subject study program Art Education in the bachelor's and master's degree studies, 97 respondents of the addressed students participated in the survey.

RESEARCH METHODS

The method of data collection was an anonymous questionnaire using online tool Google Forms, containing 10 items, 5 with closed and 5 with partially opened questions. The introductory 3 items of the questionnaire were devoted to the basic selection characteristics, used to determine the affiliation of a respondent to the

relevant year of study, gender and the region of permanent residence. The other items focused on following issues:

1. Experience with distance (online) learning before starting university studies.
2. Technical conditions/support during the distance education period in academic year 2020/2021.
3. Advantages of distance learningin the context of teaching theoretical courses.
4. Disadvantages of distance learningin the context of teaching theoretical courses.
5. Advantages of distance learningin the context of teaching practical courses.
6. Disadvantages of distance learningin the context of teaching practical courses.

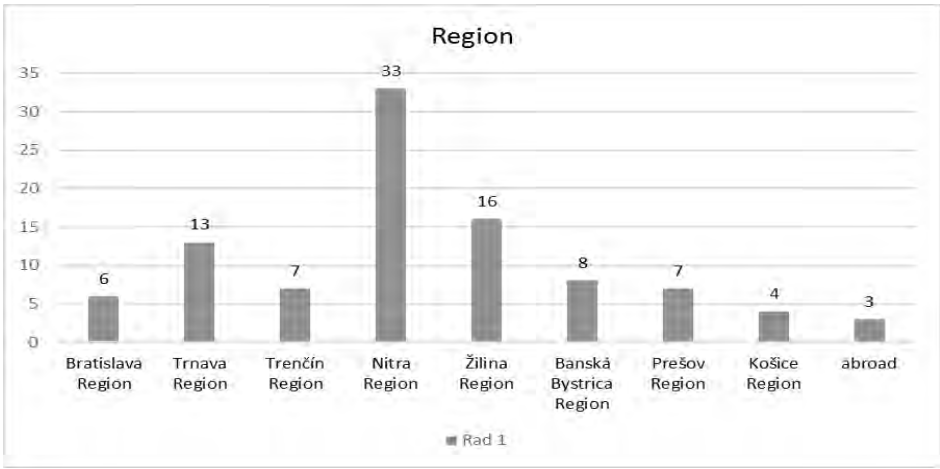
The method of data processing was a quantitative and qualitative analysis of answers from given questionnaires projected into graphs and verbal interpretation of answers, as well as verification or rather evaluation of hypotheses.

RESEARCH RESULTS

As mentioned above, 97 students participated in our survey and completed the questionnaire.

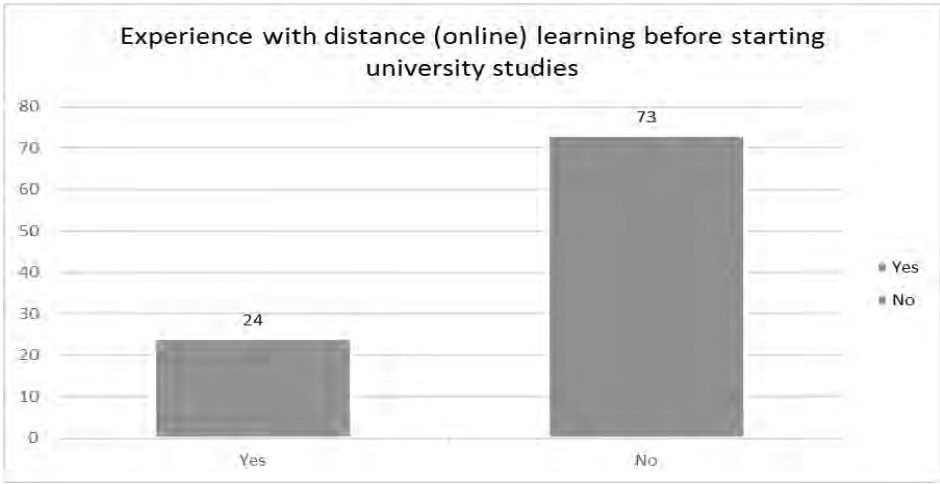
The first item was aimed at affiliating students for the year of study. The majority of students (44%; N = 43) that participated in our survey were studying in the 1st year of Bachelor's degree. 17% (N = 16) students were in their 2nd year of Bachelor's degree, 12% (N = 12) students were in their 3rd year of Bachelor's degree, 17% (N = 16) students were in their 1st year of Master's degree and 10% (N = 10) students were in their 2nd year of Master's degree.

The second item was focused on the issue of gender. 85% (N = 82) of students that participated in our survey identified as female and 15% (N = 15) identified as male.



Graph 1. Item number 3with question: In which region in Slovakia do you live in? (Source: Own arrangements, 2021)

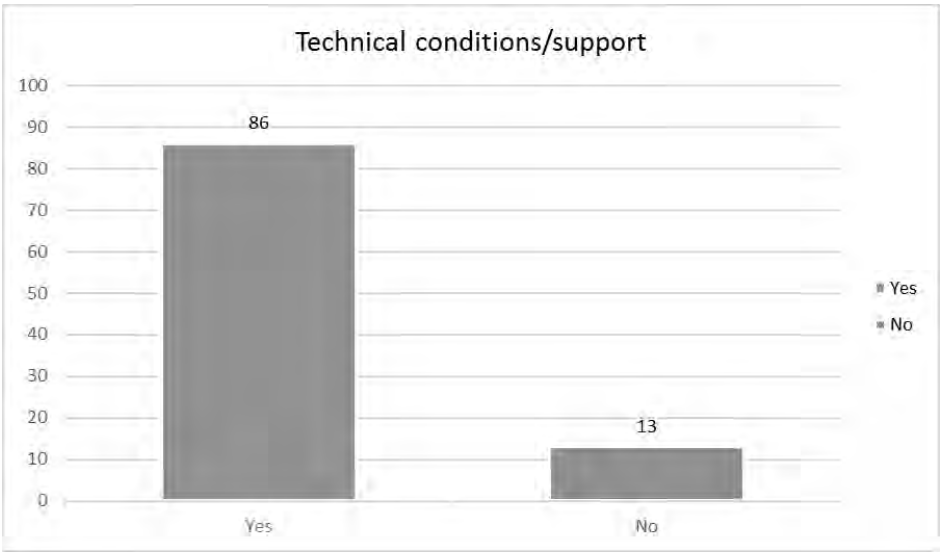
The majority of students (34%; N = 33) that participated in our survey live in Nitra Region, 17% (N = 16) live in Žilina Region, 14% (N = 13) live in Trnava Region, 8% (N = 8) live in Banská Bystrica Region, 7% (N = 7) live in Prešov Region, 7% (N = 7) live in Trenčín Region, 6% (N = 6) live in Bratislava Region, 4% (N = 4) live in Košice Region and the minority of participated students – 3% (N = 3) – live abroad. The fourth item was focused on students' experiences with distance (online) learning before starting university studies.



Graph 2. Item number 4 with question:Have you experienced distance (online) learning before starting university studies? (Source: Own arrangements, 2021)

Among all respondents 75% (N = 73) students have had experience with distance (online) learning before starting university studies and 25% (N = 24) students haven't had this experience.

In the fifth item we investigated the technical conditions/support of respondents during the distance education period in academic year 2020/2021.



Graph 3. Item number 5 with question:Did you have the appropriate technical conditions/support during the distance education period in academic year 2020/2021? (Source: Own arrangements, 2021)

Among all respondents 87% (N = 86) students had the appropriate technical conditions/support during the distance education period in academic year 2020/2021 and 13% (N = 13) students didn't have.

Item number 6 contained an open question: If you didn't have the appropriate technical conditions/support during the distance education period in academic year 2020/2021, determine the challenges, missing technical equipment, conditions that prevented you from implementing distance online education. 13 answers were obtained, we present in full:

1. Stronger Internet connection, stronger laptop/computer, 100% disposition of municipal electricity.
2. My laptop doesn't have a camera and it is notable to download some video editing programs, photoshop, or drawing tablets.
3. My laptop broke down, I haven't always had enough space available for online learning, when other members of the family were also at home they disturbed me.

4. Easel.
5. Weak internet connection due to Telekom (our village has a single Telekom provider) which often fails, I had to deal with frequent outages with this operator and sometimes I was late for my classes because of these outages.
6. Weak internet connection and laptop.
7. Weak internet connection, weak technology and camera.
8. The MEET video conferencing system did not work properly. The connection often failed and my device could not start the camera or microphone through this system, so I had to make video calls via my mobile phone which wasn't practical.
9. Internet, insufficient power supply in a PC.
10. In spatial creation disciplines, I could not work with adequate aids due to lack of space / resources.
11. Classrooms – (studio), not enough space for spatial creation and painting at home.
12. Irregular access to the PC, the possibility of only one person sharing the screen during the online lesson, which caused problems during my presentation of work via another device (tablet / mobile phone).
13. Space, material, drawing tablet, powerful computer (my laptop was not able to manage online lectures with over 70–80 people connected at the same time, it did not work at all).

Within items 7–10, respondents had the opportunity to express their views on the advantages and disadvantages of distance education, especially in relation to theoretical and practical disciplines.

Question of item number 7: Which of the following, if any, do you consider as positive aspects and advantages of distance learning (from your point of view) during the academic year 2020/2021 in the context of teaching theoretical subjects at the Department of CreativeArts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra (you can mark multiple answers). In the three options we define, the results are as follows:

The option "learning from the comfort of your home" was identified by 69 students, representing 71% of all respondents. The option "saved money on transportation costs" was identified by 68 students, representing 70% of all respondents. The option "gained digital skills, gained skills with digital technologies" was chosen by 27 students, which represents.

28% of all respondents. Under the "other" option, 16 respondents answered and mentioned other benefits of distance education, answers are given in full:

1% (N = 1) I am introverted, it suited me perfectly.

1% (N = 1) I can spend more time with my family, I found a part-time job.

1% (N = 1) I could spend the time during gaps between online classes effectively and participate in them even though I was sick.

1% (N = 1) Saving money on housing costs.

1% (N = 1) Saving time on traveling.

1% (N = 1) Better organization of free time.

1% (N = 1) Saving time on traveling, longer sleep.

1% (N = 1) I didn't have to travel from Bratislava.

1% (N = 1) Saving time on traveling.

1% (N = 1) Saving time on traveling (4–5 hours per day).

1% (N = 1) The availability of study materials is really great, thanks to distance learning some notes and books are more available, I don't have to make up for those things I didn't have enough time during physical lectures.

1% (N = 1) Saving time on traveling.

1% (N = 1) Less stress, which in my case was caused by the time management of courses

1% (N = 1) I don't see any advantages of distance learning.

1% (N = 1) Writing notes in my own pace.

1% (N = 1) I perceive distance learning only as a substitute for a presence form of study. The only positive thing is that it was still possible to continue the studies thanks to new ICTs.

Question of item Number 8: Which of the following, if any, do you consider as negative aspects and disadvantages of distance learning (from your point of view) during the academic year 2020/2021 in the context of teaching theoretical subjects at the Department of CreativeArts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra (you can mark multiple answers). In the four options we define, the results are as follows:

The option "lack of contact and interaction between teacher and student in real space" was identified by 77 students, representing 79% of all respondents. The option "lack of contact with classmates" was identified by 73 students, representing 75% of all respondents. The option "risk of technical and connection issues on the part of the participants (audio, display image)" was chosen by 68 students, which represents 70% of all respondents. The option "fears of technical failure at the moment of presentation of own project" was identified by 67 students, representing 69% of all respondents. Under the "other" option, 12 respondents answered and mentioned other negative aspects of distance education, answers are given in full:

1% (N = 1) Procrastination.

1% (N = 1) I am not comfortable with presenting online, I cannot focus as well as when I am physically at school.

1% (N = 1) I miss school in general, social deprivation, even though professors are trying their best, online teaching will never replace normal teaching.

1% (N = 1) Constant looking at the screen/sitting behind the PC, which resulted in migraines, eye pain, exhaustion, rapid loss of attention, lack of focus for the lecture.

1% (N = 1) Issues with long-term sitting behind the computer, constant stress over how long it will stay like this, constant changes in regulations and thus uncertainty about the future of the studies, how it will continue.

1% (N = 1) I have little time, because the things that should have been done during classes, I have to do after the class. It is difficult.

1% (N = 1) Lack of consultation with the professor during the practical part of teaching, painting, textile creation, etc.

1% (N = 1) Higher requirements for completing the course compared to presence teaching (instead of continuous work on the final assignment, the number of secondary, often more demanding tasks) – it did not apply to every course.

1% (N = 1) Bad time management on my part, frequent misunderstanding on the part of the family (disturbance).

1% (N = 1) Back and eye pain, loss of motivation, concentration during lectures, more fatigue, more frequent assignment of essays than in school.

1% (N = 1) Lack of online literature, libraries, lectures.

1% (N = 1) Loss of attention.

Question of item number 9: Which of the following, if any, do you consider as positive aspects and advantages of distance learning (from your point of view) during the academic year 2020/2021. in the context of teaching practical subjects at the Department of CreativeArts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra (you can mark multiple answers). In the three options we define, the results are as follows:

The option "learning from the comfort of your home" was identified by 49 students, representing 51% of all respondents. The option "saved money on transportation costs" was identified by 52 students, representing 54% of all respondents. The option "sufficient time for the creation of art works" was chosen by 59 students, which represents 61% of all respondents. Under the "other" option, 12 respondents answered and mentioned other benefits of distance education within the practical disciplines, answers are given in full:

1% (N = 1) it is true that I have more time for self-development. Since we are still locked up at home and I can't pursue all my hobbies, I am using this time to develop my artistic field. However, the positive side is considerably smaller than the negative side of what the last year has brought me... Hopefully we will return to university as soon as possible:

1% (N = 1) More time for creating.

1% (N = 1) Work.

1% (N = 1) I don't see any advantages.

1% (N = 1) Saving money on housing costs.

1% (N = 1) Saving time on traveling.

1% (N = 1) Instead of the spending time by traveling, I had more space for further self-education and opportunity to work continuously on one piece of work more hours per day.

1% (N = 1) The grading was not as strict as under normal circumstances.

1% (N = 1) Nothing.

1% (N = 1) Less disruptive elements in the creative process (less information about my classmates' work provided me higher degree of authenticity, as I was not consciously/unconsciously influenced/inspired by their creations), increased creativity and creative improvisation, the home environment was for me in terms of artistic activity more stimulating.

1% (N = 1) Independent working.

1% (N = 1) I perceive distance learning only as a substitute for a presence form of study. The only positive thing is that it was still possible to continue the studies thanks to new ICTs.

Question of item number 10: Which of the following, if any, do you consider as negative aspects and disadvantages of distance learning (from your point of view) during the academic year 2020/2021. in the context of teaching practical subjects at the Department of CreativeArts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra (you can mark multiple answers). In the three options we define, the results are as follows:

The option "lack of contact and interaction between teacher and student in real space" was identified by 78 students, representing 80% of all respondents. The option "lack of contact with classmates" was identified by 57 students, representing 59% of all respondents. The option "missing conditions in the home environment for artistic creation" was chosen by 71 students, which represents 73% of all respondents. Under the "other" option, 12 respondents answered and mentioned other negative aspects of distance education, answers are given in full:

1% (N = 1) I miss everything, especially the positive vibes from our professors. This distance learning will never even come close to the presence one

1% (N = 1) It requires higher financial costs, we have to take care of everything ourselves, communication is sometimes not as effective as "face to face".

1% (N = 1) The lighting in the photos or in the video is different than in reality, in my opinion some works of art cannot be evaluated the same way through online space as in reality.

1% (N = 1) Insufficient time for the creation of works of art, due to obligations for other courses.

1% (N = 1) Probably no serious disadvantages.

1% (N = 1) Lack of consultation with the professor during the practical part of teaching, painting, textile creation, etc.

1% (N = 1) Practically unused online lessons (we finished assignments outside the schedule).

1% (N = 1) Less availability of materials due to pandemic (closed art shops / unsatisfactory e-shops).

1% (N = 1) Little inspiration for new ideas, little or no progress in drawing, no motivation, little praise for the work submitted, not everything can be understood through online teaching.

1% (N = 1) Not ideal conditions for the realization of artistic creation in the home environment (related mainly to art supplies).

1% (N = 1) Insufficient time for the realization of works of art.

1% (N = 1) Basically we are self-learning as teachers can not show us what and how to do because of the current situation.

Our first hypothesis followed whether students perceive distance education in the context of theoretical disciplines more negatively than positively. Our hypothesis was supported by our research. Students identified more negatives, but what should also be noted is that the difference between advantages and disadvantages in the results was not significant. The students named several benefits, which resulted mainly from participation in classes from the comfortable environment of the home and financial savings.

Our second hypothesis followed whether students perceive distance education in the context of practical disciplines less negatively than positively. Our hypothesis wasnot supported by our research. Students identified significantly more negatives than benefits in this regard. The disadvantages were mainly caused by unsuitable domestic conditions for creative work, which requires special technical conditions, and also the absence of direct social contact with teachers and classmates played a big role in a student's perspective.

CONCLUSION

The COVID-19 pandemic affected all areas of life, including the educational process. Educational institutions had to react flexibly to restrictions and measures by changing the usual open forms of education to the distance form. In our paper, we dealt with the advantages and disadvantages of distance education from the perspective of students – future teachers of fine arts at the Department of Creative Arts and Art Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra, whose studies consist of theoretical as well as practical disciplines. Practical disciplines are normally carried out in the conditions of specialized classrooms in direct cooperation with the teacher, which, in the opinion of students, cannot be fully replaced by distance education. This finding also confirms the importance of direct contact with art, or rather with the process of creation, which combines both rational and emotional experience. No virtual environment can replace this experience.

References

Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, D. C.: Education Development Center, Inc.

Cleveland-Innes, M. F. & Garrison, D. R. (2010). An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era, Taylor & Francis.

Holmberg, B. (2005). The Evolution, *Principles and Practices of Distance Education*, Vol. II. Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat.

Tait, A. (2000). Planning Student Support for Open and Distance Learning. *Open Learning*, 15(3), 287–299.

Адриана Рецка
Универзитет „Константин Филозоф”, Педагошки факултет, Нитра, Словачка

ТЕОРИЈСКА И ПРАКТИЧНА ОБУКА БУДУЋИХ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Резиме

Рад се бави условима високог образовања за време пандемије КОВИД-19, која је због мера примењена у дигиталном окружењу. Онлајн обука будућих наставника уметности донела је многе негативне и позитивне промене. Рад садржи анализу и тумачење мишљења студената Одељења за ликовну уметност и уметничко образовање Педагошког факултета Универзитета „Константин Филозоф” у Нитри у вези са процесом онлајн образовања у академској 2020/2021.

Кључне речи: *подучавање и учење у дигиталном окружењу, будући наставници уметности, онлајн образовање.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.189M
УДК 378.147::792.01(497.11)
Стручни чланак
стр. 189–202

Ана К. Миловановић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

МОГУЋНОСТИ И ИЗАЗОВИ НАСТАВЕ ДРАМСКЕ УМЕТНОСТИ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Предмет рада су могућности и изазови наставе драмске уметности у измењеном друштвеном контексту. Указује се да је, у друштвеном контексту измењеном применом глобалистички образовне политике у Србији, универзитетска настава драмске уметности за васпитаче почела да губи квалитет. Услед специфичне природе драмске уметности, онлајн настава овог предмета није могућа. На примеру наставе предмета *Драма и покрет* на Учитељском факултету у Београду, утврђено је да је настава била ограничена на предавања и теоријске вежбе, током ванредног стања, и да су, по његовом укидању, биле неопходне практичне вежбе. Непремостиви изазов биле су мере заштите од корона вируса, услед којих је било немогуће држање вежби *луткарске анимације* и *луткарске режије*, односно спремање луткарских представа (изузев монодрама). Истиче се да су студенти били оштећени и зато што нису могли да играју испитне представе за децу. За квалитет наставе била је неопходна већа ангажованост професора.

Кључне речи: *драмска уметност, настава драмске уметности, васпитачи, глобализам, пандемија.*

УВОД

Предмет рада је настава драмске уметности у измењеном друштвеном контексту услед актуелне пандемије, која се сагледава у глобално измењеном друштвеном контексту услед промене образовне парадигме. Аутор, Ана Миловановић, разматра проблематику наставе драмске уметности на основу свог рада у области драмског образовања васпитача у Србији (предавала је *Сценску уметност* на Вишој школи за образовање васпитача у Београду (1993/94–2006/07) и на Вишој школи за образовање васпитача у Алексинцу (2000/01–2003/04); била гостујући професор на вишим школама за образовање васпитача у Вршцу, Гњилану и Бујановцу; предметни је професор *Драме и покрета* на Учитељском факултету у Београду од школске 2015/16. године). Узорак истраживања о могућностима и изазовима наставе драмске уметности

[*]ana.milovanovic@uf.bg.ac.rs

у измењеном друштвеном контексту услед пандемије корона вируса, била је настава предмета *Драма и покрет* на Учитељском факултету у Београду (Студијски програм за образовање васпитача у предшколским установама).

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У ГЛОБАЛНО ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Формално драмско образовање васпитача је неопходно сагледати у измењеном друштвеном контексту, како глобално, услед промене образовне парадигме, тако и на националном нивоу, услед усвајања и примене глобалистичке идеологије у просвети Србије. Друштвени контекст васпитања и образовања у Србији је таквом образовном политиком суштински измењен. „Природно је да васпитни идеал и циљеви васпитања, као и методи образовања, зависе од основних претпоставки на којима се утемељује" (Амфилохије, 2006: 25). Многи научници који критички сагледавају идеолошку агенду глобалног капитализма у образовању, њеним основним постулатима сматрају „образовање за људска права, европску димензију и глобално друштво чиме се превазилазе оквири дефинисани нацијом или државом" (Вукадинов, 2014: 153), односно „одбацивање свих традиционалних вредности, пре свега традиционалног родољубља" (Каменов, 2014: 126). Уверени су да се ради „о нескривеној глобалистичкој политизацији свих наставних садржаја, пошто се претходно изврши насилно брисање националне и верске свести" (Вукадинов, 2014: 156).

Глобалистичко образовање је утемељено на постструктурализму и постмодернизму, глобално доминантним парадигмама двадесетог века. Постструктурализам се идентификује са деконструкцијом, а тенденција деконструкциониста „јесте да разруше дубоко укорењене идеје просветитељства [...] Сама деконструкција не нуди никакве путоказе ове еволуције, само метод њеног растурања. По томе, деконструкционисти личе на чланове неке секте" (Пери, 2000: 646). И постмодернизам поставља себи као основни циљ да размонтира све системе и „тражи окончање [...] објективне модерне науке...и уметности подложне процени на основу стандардних критеријума" (Пери, 2000: 648). Фундаментално раскидајући са хуманистичком традицијом, ово „школовање за тотални капитализам" (Дифур, 2014: 78), одбацује свако васпитање хуманистичког типа и успоставља постхуманизам као апсолутни идеал.

Постхуманизам растура саме темеље васпитања схваћеног„као помоћ у развоју свих аспеката личности подразумева утицање на телесну, душевну и духовну страну човековог бића" (Скљарова, 2016: 53). Он директно негира светосавску традицију образовања, по којој образовање „није само стицање знања из једне или више области него има антрополошки и етички па и дубоки духовни смисао" (Амфилохије, 2006: 28). Светосавље има свест о потреби дубљег утемељења како самог човековог бића, тако и његовог васпитања и „недостатак тог и таквог утемељења у наше време управо је основни разлог несигурности савремене педагошке мисли као и корените кризе самог васпитања и образовања" (Амфилохије, 2006: 26–7).

Криза се укоренила и на највишем, универзитетском, образовном нивоу. „Чак је и на Универзитету узела маха педагошка струја која одбија да од „младих" захтева мисаони напор" (Дифур, 2014: 79). На Универзитету у Београду, она почиње са применом Болоњске декларације, репрезента глобалистичке агенде. У тако измењеном друштвеном контексту, настава драмске уметности за васпитаче даје квалитативно слабије резултате на академском нивоу, него на вишим школама. Упркос квантитативном и статусном унапређењу наставе драмске уметности на факултету (*Драма и покрет*: семестар: III и IV, статус предмета: обавезан курс: укупан број часова: **75** (број предавања и вежби: 30 (п) + 45 (в)): број кредита у складу са ЕСПБ: 6) у односу на вишу школу (*Сценска уметност*: семестар: II, статус предмета: практикум: укупан број часова: **15**), студенти више школе су правили два типа позоришних лутака више и постизали значајније стваралачке резултате. У прилог изнетог уверења, наводе се највећа постигнућа студената Више школе за образовање васпитача, Алексинац (изложбе лутака: Етнографски музеј Србије; Фестивал *Слике, открића, лутке* у Турнеу, Фестивал *Балкибер у* Барселони; лутке у књизи *Фолклорне лутке на штапу*; филм *Фолклорне лутке на штапу*; учешће на фестивалу Етнолошког филма; представе на *Луткарском едукативном фестивалу*) и студената Више школе за образовање васпитача, Београд (изложбе лутака: *Дворац културе* у Манхајму, САНУ (Међународни научни скуп *Говор и језик),* Фестивал *Балкибер* у Барселони, Завод за проучавање културног развитка; представе на Ф*естивалу луткарства у образовању, Луткарском едукативном фестивалу* и 10. стручним сусретима васпитача Србије, Карневал *Луткарска азбука* у Београду).

МОГУЋНОСТИ НАСТАВЕ ДРАМСКЕ УМЕТНОСТИ У ПАНДЕМИЈОМ ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Настава и учење на даљину је основни и најзаступљенији облик рада у пандемијом измењеном образовном контексту. „Процене Унеска говоре да је милијарда и по ученика и студената током претходне године прешла на онлајн наставу и учење преко телевизијских образовних сервиса" (Ђорђевић, 2021: 12). Међутим, онлајн настава је била „последње, очајничко решење у крајњој нужди, а не алтернативни облик наставе [...] На самом почетку било је јасно да су студенти незаинтересовани за ток предавања, да су пасивни и да у правилу избегавају дискусију. Студенти су били ментално одсутни и само „виртуално присутни" (Јовановић, 2021: 17). За деконцентрацију студената током онлајн наставе постојао је објективан разлог: „Док смо болесни, веома је тешко држати пажњу дужу од 15 минута, а да не заспиш" *(Анкета о утицају измењених услова одржавања наставе током пандемије*).

„Ако су искуства са онлајн наставом овако лоша на мање захтевним друштвеним предметима, шта се онда догађа тамо где је неопходан лабораторијски, експериментални рад" (Јовановић, 2021: 17). Могућност држања наставе онлајн још је упитнија за наставу уметничких предмета, који захтевају

практичан, колективан и интерактиван рад, а посебно за предмет који је, као синтеза свих уметности, најзахтевнији – *драмска уметност*. Да би се одговорило на питање да ли је могућа онлајн настава драмске уметности, потребно је прво утврдити да ли је позориште могуће у том облику.„Позоришна уметност, чија су дела у доба пандемије постала доступна преко интернета, јер су продуценти и уметници у одсуству могућности стварног, материјалног извођења, одлучили да публици понуде онлајн алтернативе, трпи суштинске промене" (Тасић, 2020: 25).У толикој мери да престаје да буде позоришна: „Ова врста онлајн позоришта, емитовања снимака представа, може се сматрати особеном, хибридном, медијском, уметничком формом, без спора потребном, нарочито у околностима културне суше, али снимци позоришта *нису* позориште" (Тасић, 2020: 26). Да би се објаснило зашто је немогуће онлајн позориште, неопходно је одредити шта оно *јесте*. Позориште „говори о животу, и није га лакше схватити, класификовати и ограничити него живот. Међутим, оно има две константе: представу и публику. Те две компоненте га не дефинишу, али оно не постоји ако је било која од њих одсутна" (Грант, 2006: 6). Позориште је ефемерна уметност, „временски и просторно ограничена на тренутак и место свог непосредног остваривања" (Молинари, 1982: 6). Оно је уметност „чији се корени налазе у друштвеном животу и која је више него иједна друга уметност уткана у живу потку колективног искуства" (Дивињо, 1978: 2).

Пошто програм предмета *Драма и покрет* карактерише доминантна заступљеност (80%) садржаја из луткарске позоришне уметности (Миловановић, 2019: 534–536), упознавање са иностраним искуствима о облицима и моделима држања наставе у доба пандемије ограничило се на факултете/академије за луткарску позоришну уметност.

Кариш Астлес, професор луткарске режије и руководилац Катедре за луткарство Централне школе за говор и драму у Лондону, пише да је, у ери пандемије, све вежбе и курсеве држала на даљину и да су студенти учили само код куће и са материјалима које су тамо имали. Студенти су могли да припреме само микропредставе и кратке монологе, које су представљали снимљене или их изводили у реалном времену на платформама. Као професор луткарства на универзитету, она још увек разматра како би требало да ради у датим околностима да би настава била квалитетна (Astles, 2020: C 5). Салма Мохсени Ардехали, универзитетски професор луткарске режије из Ирана, указује да су политичке и социјалне околности пандемије имале дубоке негативне последице на колективни дух у земљи, посебно на студенте универзитета, који су постали депресивни и немотивисани за рад, а неки нису ни имали хардверске услове за рад на даљину. Она истиче да је њено наставно поље практично и колективно на много начина, да је њен посао позориште чији је престанак рада био огроман шок за њу. Рад са студентима на даљину, на који је била принуђена, био је могућ, по њој, само за теоријске курсеве. Вежбе на даљину могу да дају занимљиве видео материјале са луткама, али је велико питање да ли се они могу сматрати позориштем. „Ако симултано присуство глумца и публике на једном месту сматрамо неопходним условом позоришног догађаја (чак и позори-

шних вежби), онда наши радови припадају другој врсти медија" (Ardehali, 2020: С 7). Зато, на крају текста, признаје да не може поуздано да тврди да ли је њен рад са студентима у време пандемије имао успеха (Ardehali, 2020: С 6–8).

МОГУЋНОСТИ И ИЗАЗОВИ НАСТАВЕ ПРЕДМЕТА *ДРАМА И ПОКРЕТ* НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ У УСЛОВИМА ПАНДЕМИЈЕ

Проблеми у планирању и реализацији наставе предмета *Драма и покрет* у доба избијања пандемије били су посебно велики за професоре „живе" уметности који, по природи свог професионалног опредељења, имају готово онтолошки отпор према дигиталним технологијама. Прелазак на наставу „на даљину" на БУ, 17. марта 2020. године, представљао је изузетан изазов за професора Ану Миловановић, која о томе пише својим студентима:

„Поштоване колеге,

Надам сте да сте и ви и ваше породице здраво, као и да сте добро колико је то могуће у оваквим околностима. Искрено ми је жао што се вашој генерацији поново (зар није већина вас рођена под бомбама?) десило да живите у доба ванредног стања и опасности која се надвила над све нас. Али, ово време је не само тешко и пуно великих искушења, већ је и време великих могућности да покажемо нашу снагу, пожртвованост и људску величину.

Јер, знате и сами „На муци се познају јунаци!". Његош нам је те мудре речи завештао са врхова књижевног Олипма, на коме ужива вечну славу заједно са грчким трагичарима који нам још од античког доба поручују: „Патњама се мудрост стиче!" (сетите се предавања о грчким трагедијама). Да нам српске јуначке песме косовског циклуса, све то говоре и најгласније, да одзвања већ седми век, и најлепше могуће, знате и сами јер сте их драматизовали за луткарске представе. Знате и да је важно да се заједно потрудимо да спремимо те луткарске представе што боље можемо у задатим околностима. Јер, и без ванредног стања, почели сте да правите ваше лутке са свешћу да имате мисију да њима играте за болесну децу што боље умете, а не да само положите испит.

Шта ванредно стање значи за наш рад, односно, како ће се он одвијати? Са тешкоћама и драстично другачије. Јер, највеће вредности позоришне уметности, да је колективно стваралаштво људског духа и да се уживо изводи, није могуће остварити у дигиталном облику „на даљину".

Могућности држања наставе предмета *Драма и покрет* током ванредног стања су биле крајње ограничене: пре предавања, текстуални, визуелни и видео материјали би били послати студентима да их прочуе; предавања су се одвијала преко платформе Office 365: Teams, као и теоријске вежбе и консул-

тације. Време одржавања и дужина трајања часова били су усклађени са званичним распоредом предавања и вежби. Консултације су држане после теоријских вежби (по 2 сата за сваку групу), али, по потреби, и ван тих термина. У току трајања вежби су студентима сукцесивно слати задаци и питања, са конкретним упутствима и временом до када треба да их изврше, што значи да су морали да у реалном времену на њих да одговоре (на пример: да анализирају лутке старијих колега, да одговоре на питања из наставне области која је предавана...). Технички проблеми су се јављали све време, у мањој или већој мери (нпр: око слања електронских писама, са „тешким" додацима већем броју прималаца односно, једној групи која просечно броји 35 студената, рада микрофона студената). Један од тешко решивих проблема у току ванредног стања била је немогућност налажења одговарајућих материјалних средстава за израду лутке и сценографије.

„Пошто су, услед ванредних околности, практичне вежбе, које су по програму предмета, замењене теоријским (у функцији потпуне теоријске припреме за практичне вежбе), нужно је да се после укидања ванредног стања одрже практичне вежбе (6 часова) за сваку групу", захтевала је Ана Миловановић у Извештају о одржаној настави на даљину. Иако је била једини професор на Факултету који је држао вежбе после укидања ванредног стања, појавили су се велики проблеми у налажењу термина, а поготово простора за те вежбе у датим околностима.

После одржаних вежби за целу генерацију, уз стриктно поштовање свих мера, Ана Миловановић је, на захтев студената, организовала додатне вежбе за осму групу, која је пре ванредног стања имала 2 часа вежби мање од осталих група, а што се видљиво одразило на њихову успешност прављења лутака. Пошто је, стицајем околности, осма група постала контролна, показала је незаменљивост практичних вежби за наставну област *креација и технологија сценских лутака.* Једина наставна област у којој су вежбе преко Teams-a, услед непостојања обавезе ношења заштитних маски на њима, биле у предности над практичним, „живим" вежбама, била је *говорна карактеризација луткарског лика.*

Настава предмета *Драма и покрет*у пандемијом измењеном друштвеном контексту остварена је школске 2019/2020. године у великој мери. Програм предавања (*I Увод у драмску уметност*; *II Увод у луткарску позоришну уметност; III Драматургија*; *IV Луткарска драматургија; V Сценски говор лутке; VI Принципи креације и технологије сценских лутака; VII Луткарска сценографија; VIII Луткарска анимација; IX Музика у луткарском позоришту; X Луткарска режија)*остварен је у целини. То је било значајно за студенте, јер се предавањима „подстичу на примену критичког размишљања и самосталног промишљања усвојених знања и умења из области луткарске позоришне уметности" (Миловановић, 2019: 537).

По програму, вежбе прате области предвиђене предавањима заокружујући наставу овог студијског предмета, али их у тој ситуацији није било могуће реализовати у целини. Области које нису практично остварене биле су:

VII Луткарска сценографија (конструкција луткарске сценографије), *VIII Луткарска анимација*, *X Луткарска режија*. Пошто на вежбама сви студенти пишу луткарски текст, креирају и израђују лутку и сценографију, анимирају различите типове лутака и своју лутку, бирају или изводе музику и учествују у колективној режији представе, оне су по одређењу стваралачке. Подразумевајући студентово право на испољавање различитости и омогућавајући му да открије, развије и афирмише своје уметничке склоности и таленте за луткарску позоришну уметност, вежбе захтевају од њега и успешан тимски рад (Миловановић, 2019: 537). Зато су студенти били оштећени услед непотпуно остварених вежби.

Околности држања наставе наметнуте пандемијом показале су велику класну неједнакост међу студентима, коју је Ана Миловановић истакла у Извештају о одржаној настави на даљину: „**Важно: уочена је обесправљеност студената у погледу приступа настави на даљину и њеном квалитетном праћењу**. До овог закључка се дошло на основу интерне анкете и обавештења студената да нису у могућности да благовремено и потпуно испуне постављене задатке (услед непоседовања личног рачунара, приступа интернету, приступа брзом интернету, поседовања камере са добром резолуцијом...)."

Настава предмета *Драма и покрет* школске 2019/2020. године пружила је студентима могућност постизања бољих резултата у оквиру неких, малобројних, наставних области луткарске уметности. Једна од најважнијих предности великог броја теоријских вежби била јеу томе што су омогућиле боље упознавање студената са српском средњевековном уметношћу, одевањем и историјом. (Није без важности ни да сви текстуални, визуални и видео материјали, који су послати директно студентима, остају трајно у њиховој професионалној архиви, која касније постаје ризница српске баштине у вртићу). Учећи по уџбенику за Одсек за костим Факултета примењених уметности, „Одело и оружје" Павла Васића, студенти су се, креирајући лутку, инспирисали само аутентичном народном и властелинском српском средњовековном одећом и могли „да воде рачуна и о обући, средњовековној фризури, накиту и њиховом складу са ликом лутке и особеношћу српског фолклорног наслеђа" (Миловановић, 2003: 34). О томе сведоче и експликације уз скице лутака студенткиња Катарине Јанковић („Одело лутке се састоји од тунике (багреница), која има узане рукаве. Има оковратник који допире до рамена. Други украси су: – лор (предња и задња трака која пада испод колена), – перибрахионије (украси на мишицама), – епиманике (украси на зарукављу)") и Анастасије Мартиновић („Лик је кнез Лазар, а драматизација „Кнежева вечера" Андријане Нинчетовић. Нагласила бих да су орнаменти на кнежевој одећи златне боје"). Исто тако, приметна је већа студиозност и уметничка вредност студентских скица за лутке и сценографију (слике 1–7).

Слика 1. Бојана Ћирковић, скица за лутку Кнез Лазар

Слика 2. Ивана Велимировић, скица за лутку Везир

Слика 3. Аница Срећковић Орличица из представе „Марко Краљевић и орао”

Слика 4. Наталија Ковачевић, скица за лутку Ђенералица

Слика 5. Теодора Јоксимовић, скица за лутку Царица Милица

Слика 6. Андријана Којанић, сценографија за представу „Кнежева вечера”

Слика 7. Андријана Ђекић, скица за лутку Белко (Марков соко)

Највећи и непремостиви недостатак наставе у условима примене мера заштите од корона вируса, а посебно мере неопходног држања дистанце од 2 метра, представља немогућност постављања и вежбања луткарског мизансцена, а самим тим ни луткарске представе. А мизансцен под којим „подразумевамо распоред лица и ствари на сцени и њихово кретање” (Клајн, 1979: 142) је „једно од најважнијих средстава уметничког решења позоришне представе и највидљивији израз редитељског виђења” (Беловић, 1994: 141). То значи да је немогућа и вежба из области *луткарске режије*. „Мизансцен, ако је осмишљен и надахнут, може да проговори снагом истинске и снажне метафоре” (Беловић, 1994: 141), тако да немогућност његове креације на факултетској сцени ускраћује студентима плодно тло за развој метафоричког мишљења.

Једине представе које је било могуће спремити у поменутим околностима биле су луткарске монолошке представе. Студенти су, поред већ написаних драматизација српских јуначких песама, писали и луткарски монолог за свој лик. То је, у односу на раније генерације, представљало додатну вежбу из области луткарске драматургије, која ће им бити драгоцена у раду са децом. Као пример, дајемо монолог„Ангелина Мусић” Даниеле Хеинрих:

> „Помаже Бог! Ја сам Ангелина Мусић. Мој тата је Мусић Стеван, а мама Анастасија Мусић. Имам млађег брата, Богољуба Мусића, који ме стално прати и тражи да се игра са мном, а ја нећу да се играм са њим. Једног јутра нас је тата позвао у собу. Рекао нам је да иде у бој. Ја га много волим и нисам желела да оде. Зашто је ишао сам, без нас? Желела сам и ја да идем са њим, а он ми није дозволио. А онда је отишао и ја сам била веома тужна. Мама ми је рекла да постоје неке зле чике које желе да нам узму све. Рекла је да више нећу спавати у свом кревету, да нећу више јести ово укусно прасенце, да нећемо ићи у цркву и да нећемо више говорити српски језик. И рекла је да се више нећу играти дрвеним коњем, а ја највише волим

да се играм са њим. Зато је тата отишао у бој, да сачува мог дрвеног коња и да нас све одбрани од тих чика што желе да нам узму све. Он је тако храбар! Кнез Лазар га је одликовао и ја сам веома поносна на њега! Чак и Косовка Девојка прича о мом тати!”

Настава предмета *Драма и покрет* школске 2020/2021. године је одржавана у неповољнијим условима него школске 2019/2020. године. Програм вежби није било могуће реализовати у целини, а из навођења области које нису практично остварене, уочава се да је проценат реализованих вежби мањи у односу на претходну школску годину (*I Увод у драмску уметност* (говорна и физичка радња, режија, мизансцен), *VII Луткарска сценографија* (конструкција луткарске сценографије), *VIII Луткарска анимација*, *X Луткарска режија*). Основни узрок су пандемијом измењене околности одржавања наставе, која је у другој половини летњег семестра држана на даљину, а у првом делу првог и целог другог семестра хибридно и са умањеним фондом часова за 50%. То је представљало велики проблем за квалитет наставе, чије је опадање покушано да се заустави пружањем студентима могућности великог броја часова консултација (које су држане сваке „живе” недеље сваког дана по 6 часова, изузев уторком када су биле вежбе). То, практично, значи да је сваки студент, сваке недеље када су држане вежбе на Факултету, имао могућности за 7 минута „живих” консултација, односно да је, у месечном просеку, број часова консултација увећан осам пута.

Непостојање услова за спремање луткарских представа, поред већ наведених ускраћености „пандемијских” генерација, посебно је обесправљујуће за студенте Учитељског факултета у Београду, који од школске 2015/16. године испит *Драме и покрета* полажу играјући луткарске представе у дечјим болницама и домовима за децу без родитељског старања. Тако су студенти Учитељског факултета у време пандемије ускраћени за најважнији испит из хуманости. Од великог значаја за студенте, будуће васпитаче, јесте и дечја изузетно позитивна рецепција њихових испитних представа, као и *Карневала лутака*, која је изостала 2020. године (Слика бр. 8).

Слика 8. Ученици ОШ „Светозар Марковић” из Лесковца са студентима Учитељског факултета на Карневалу лутака 2019. године

Пандемијским условима су веома оштећена и деца гледаоци, пошто им је студентско стваралаштво јединствена прилика да се упознају са луткарским представама насталим на основу српске народне књижевности највиших уметничких и моралних вредности, српских јуначких песама преткосовског и косовског циклуса. Како су ове представе и карневали увек били неформално родољубиво васпитање деце, њихов изостанак у контексту изузетно тешких политичких околности у којима се наша земља налази, има посебну тежину.

Ради евалуације наставе предмета *Драма и покрет* на Учитељском факултету у Београду, Ана Миловановић је урадила *Анкету о утицају измењених услова одржавања наставе током пандемије* са свим студентима који су похађали наставу предмета *Драма и покрет*у мају школске 2020/21. године. Резултати Анкете (дати у Табели бр. 1) значајно одступају од резултата анкете професора Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију и Филозофског факултета: „Резултати показују да 45% студената изјављује да им је учење теже у новонасталим околностима" (Ђорђевић, 2021: 12). Узрок одступања се налази, веома је вероватно, у специфичној природи предмета *Драма и покрет*.

Табела 1. Утицај измењених услова одржавања наставе током пандемије на наставу предмета Драма и покрет

Питања	Одговори студената	Проценат
Како утичу онлајн и скраћена предавања?	Не утичу	0
	Утичу	52,3
	Утичу много	47,7
Како утичу скраћене вежбе?	Не утичу	0
	Утичу	52,3
	Утичу много	47,7
Како утиче немогућност услед пандемије, похађања вежби?	Не утиче	0
	Утиче	33
	Утиче много	67

Образложења и напомене: Утицај је негативан

ЗАКЉУЧАК

У друштвеном контексту измењеном применом глобалистичке образовне политике у Србији, универзитетска настава драмске уметности за васпитаче почела је да губи квалитет. Опште уверење да онлајн настава не испуњава циљеве универзитетског образовања и да њени „резултати нису онакви какви би требало да буду и студенти завршавају процес с реално мање усвојеног знања" (Поповић, 2021: 13), посебно се односи на наставу драмске уметности, услед њене специфичне природе. То потврђују резултати *Анкете*, као и релевантна иностранa искуства.

Могућности наставе предмета *Драма и покрет* на Учитељском факултету у Београду биле су ограничене на предавања и теоријске вежбе, током ванредног стања, а по његовом укидању су биле неопходне практичне вежбе, незаменљиве за тај предмет. Непремостиви изазов биле су мере заштите од корона вируса, услед којих је било немогуће држање вежби *луткарске анимације* (мизансцена) и *луткарске режије*, односно спремање луткарских представа (изузев монодрама). Студенти су били посебно оштећени и зато што нису могли да играју испитне представе за децу. За очување квалитета наставе била је неопходна већа ангажованост професора.

Литература

Амфилохије, М. (2006). *Основи православног васпитања*. Београд: Православни богословски факултет.

Ardehali, S. M. (2020). Puppetry & Pandemic: Crowning of Corona Virus. *Puppetry International*, num. 48, 5–8.

Astles, C. (2020). Adjusting to Covid-19 in the UK. *Puppetry International*, num. 48.

Беловић, М. (1994). *Уметност позоришне режије*. Београд: Завод за издавање уџбеника – Универзитет уметности.

Вукадинов, Н. (2014). Школа за глобално друштво. У Р. Шутић (прир.): *Преваспитавање човечанства. Глобализам и образовање за* „Ново доба" (153–162). Цетиње: Светигора.

Грант, Н. (2006). *Историја позоришта*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Дивињо, Ж. (1978). *Социологија позоришта.* Београд: БИГЗ.

Дифур, Д. Р. (2014). Производња постмодерног детета. У Р. Шутић (прир.): *Преваспитавање човечанства. Глобализам и образовање за* „Ново доба" (153–162). Цетиње: Светигора.

Ђорђевић, К. (2021). У раљама онлајн наставе. *Политика*. 30. 5. 2021.

Јовановић, Б. (2021). Лорен од Арабије у Москви. *Политика*. 7. 5. 2021.

Каменов, Е. (2014). Странпутице реформе система васпитања и образовања. У Р. Шутић (прир.): *Преваспитавање човечанства. Глобализам и образовање за* „Ново доба" (117–138). Цетиње: Светигора.

Клајн, Х. (1979). *Основни проблеми режије*. Београд: Универзитет уметности.

Миловановић, А. (2003). *Фолклорне лутке на штапу.* Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.

Миловановић, А. (2019). Примена луткарског метода у функцији родољубивог васпитања студената студијских програма за образовање васпитача. У Љ. Пауновић и С. Видосављевић (ур.), Зборник радова са III научног скупа с међународним учешћем *Иновативни приступ васпитању и образовању: стање, дилеме и перспективе*, Лепосавић, 31. мај–1. јун 2019 (529–549). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену.

Молинари, Ч. (1982). *Историја позоришта.* Београд: Завод за издавање уџбеника.

Пери, М. (2000). *Интелектуална историја Европе*. Београд: Клио.

Поповић, А. (2021). *У наредним годинама мораћемо да надокнадимо* „рупе у знању". *Политика*. 30. 5. 2021.

Скљарова, Т. (2016). *Развојна психологија и педагогија за наставнике и родитеље: уџбеник*. Београд: Православни богословски факултет.

Тасић, А. (2020). Онлајн позориште у доба короне. *Театрон*, бр. 190–193, 25–34.

Ana K. Milovanović
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF TEACHING DRAMA IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary

The subject of the paper are the possibilities and challenges of teaching drama in a changed social context. In the social context changed by the application of the agenda of globalism in Serbian education, the teaching of drama for preschool teachers begins to lose quality at university. Due to the specific nature of drama as art, online teaching of this subject is not possible. Research of teaching the subject *Drama and Movement* at the Teacher Education Faculty in Belgrade was shown that teaching was limited to lectures and theoretical exercises during the state of emergency, and that practical exercises were necessary after its abolition. An insurmountable challenge was the protection measures against the corona virus, as a result of which it was impossible to hold exercises of *puppet animation* and *puppet directing*, ie to prepare puppet shows (except monodramas). High engagement of professor was necessary for the quality of teaching.

Keywords: *drama, teaching of drama, preschool teachers, globalism, pandemic*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.203D
УДК 378.147.091.33-027.22::621.3
Стручни чланак
стр. 203–216

Татијана М. Длабач[*]
Универзитет Црне Горе, Поморски факултет, Котор
Аленка М. Миловановић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

ПРЕГЛЕД НЕКИХ АЛАТА И ТЕХНИКА У ВРЕДНОВАЊУ ПРАКТИЧНЕ НАСТАВЕ У ОБЛАСТИ ЕЛЕКТРОТЕХНИКЕ[**]

Апстракт: Примена нових технологија је имала велики утицај на развој високог образовања у последњих десетак година, а нарочито током пандемије ковид-19. На многим високошколским установама се поред класичног начина извођења наставе, користио и неки од система за управљање учењем, попут платформе Moodle. Овај комбиновани начин извођења наставе је олакшао прелаз у „виртуелну" учионицу и постао нови „стандард" за све нивое образовања. Платформа Moodle пружа велики број алата и функција за креирање електронских инструкционих материјала и вежби које верно графички, текстуално и нумерички симулирају у виртуелном простору рад у физичким лабораторијским условима. Неки од алата који се могу користити за вредновање стеченог знања су: тестови (квизови), домаћи задаци, лекције итд. У процесу вредновања практичне наставе у области електротехнике су посебно значајни тестови (квизови) са разним врстама питања која подржавају мултимедијалне садржаје, као што су слике или видео унутар питања.

Кључне речи: *високо образовање, Moodle платформа, практична настава.*

УВОД

Промене у образовном процесу услед коришћења нових технологија су посебно изражене у последњој деценији, а коришћени су разни алати за побољшање процеса учења (Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2008; Wang, Chen, Khan, 2014). Ипак су као главне методологије у образовном процесу у

[*] tanjav@ucg.ac.me
[*] alenka.milovanovic@ftn.kg.ac.rs

[**] Резултати презентовани у овом раду део су истраживања у оквиру билатералног пројекта под називом „Један приступ у формирању модела за вредновање практичне интернетом подржане наставе (EPEmod)", који заједнички реализују Поморски факултет у Котору Универзитета Црне Горе и Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

основним и средњим школама, до појаве пандемије ковид-19, коришћене класична учионица (где књиге и табле наставници користе као наставно средство) и савремена учионица (која је опремљена белом таблом, пројектором, и/или опремом за аудио-визуелни приказ, итд.) (Basilaia & Kvavadze, 2020). Као вид подршке класичном начину реализовања наставе на високошколским установама су се користиле разне *e-learning* платформе од којих су неке комерцијални софтвери, а друге софтвери отвореног кода (https://docs.moodle.org/, 2021) (Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2008). У високошколском образовању је коришћен концепт система управљања учењем (*Learning Management Syst*em – LMS) заступљен у различитим областима, посебно важан за инжењерске студије (Dlabač, Milovanović, Koprivica, Ćalasan, Janjić, 2019). Учење коришћењем интернета, односно интернетско учење, подразумева један од следећих облика: база знања, мрежна подршка, асинхрони тренинг, синхрони тренинг и хибридни тренинг. База знања представља скуп лекција које се објављују на једном месту (*web* портали, *e-learning* платформе) и садрже општа упутства која ученик/студент треба пратити, али нема доступне подршке у реалном времену. Асинхрони тренинг, односно учење подразумева учење када се лекције не одвијају у реалном времену, али се ученицима/студентима редовно приказују садржаји. Један од типова подршке за неке теме је нпр. форум за расправу у оквиру неке е-платформе. Синхрони тренинг односно учење подразумева учење у реалном времену с наставником/сарадником „уживо". Унапред је дефинисано време за час „уживо", а учесници могу директно комуницирати са наставником и осталим припадницима групе.

Услед пандемије ковид-19, од средине летњег семестра 2020. године, ситуација с образовањем на свим нивоима се променила. Делимично или у целости је класична, односно савремена учионица (лицем у лице – енг. *face to face*) замењена виртуелном. Настава је извођена уз помоћ информационих технологија и комуникације, а када је то било могуће извођена је хибридна или мешовита настава (Wu, Zheng, Zhai, 2021). Промена модела учења од класичне учионице „лицем у лице" до учења путем интернета је различито доживљавана и прихватана (Smart & Cappel, 2006). Овај прелаз је пропраћен низом различитих проблема са којима су се сусретали како ђаци и студенти, тако и наставници и професори (као што су технички проблеми услед недостатка рачунара за припрему, односно праћење наставе, проблеми са интернетом итд.). Постало је јасно да промене прати и развој нових начина учења и да треба наћи најбољи приступ да се остваре неопходни исходи учења у сасвим новом окружењу и начину преношења, усвајања и вредновања знања.

За целокупан образовни систем је веома важан начин вредновања наставе кроз који се може пратити напредак ученика и студената. Вредновање представља прикупљање података о процесу учења и постигнутом нивоу исхода учења, на основу унапред дефинисаних критеријума. Праћење и бележење постигнутог успеха студента је дефинисано у оквиру курикулума предмета.

Овај рад има за циљ да укаже на преглед неких алата и техника који се користе при вредновању практичне наставе у високом образовању, с посебним освртом на област електротехнике.

MOODLE ПЛАТФОРМА

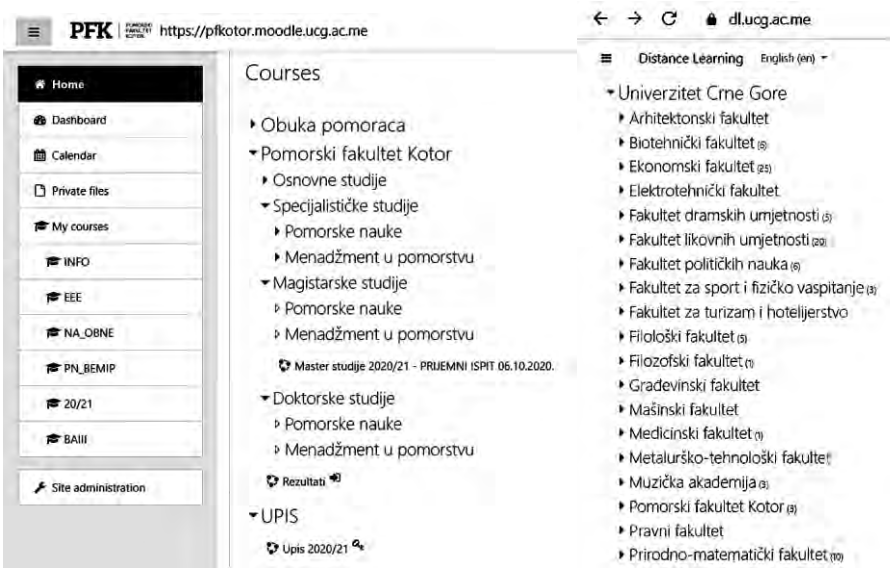
На високошколским институцијама се користе различити изрази за описивање компјутерских апликација које се користе као подршка учењу, као што су системи за управљање учењем (*Learning Management Systems* – LMS), систем за управљање курсевима (*Course Management System* – CMS) и други. У овим системима корисници могу приступати садржајима курсева, који су дати у различитим форматима. Такође је могућа и комуникација између корисника, тј. студената и наставника. Један од оваквих система, који се већ дуги низ година користи као подршка класичном начину реализовања наставе је *open-source software* Moodle (модуларно објектно оријентисано динамичко окружење заучење – енг. Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Moodle поседује велике могућности и даје слободу за креирање основног изгледа система и уређивања сваког појединачног курса унутар њега. Свака институција даје систему неки свој посебан печат, али је основа коришћења иста, што омогућава корисницима лаку навигацију и коришћење ресурса.

На Слици 1а приказана је основна страница „старе” Moodle платформе Поморског факултета Котор, која је активно коришћена до почетка студијске 2020/21. године, након које је прешао на DL платформу Универзитета Црне Горе. Коришћење Moodle платформе као додатног вида учењу како у високом образовању, тако и у средњим школама је нарочито дошло до изражаја у околностима у којима смо се сви нашли услед пандемије ковид-19.

Урађени су напори да услед насталих околности образовни систем профункционише, односно да се пружи могућност да студенти немају приступ само материјалима (који су углавном постављани у оквиру сајтова појединих факултета) већ да се и оствари комуникација између корисника (студената) и наставника, односно континуирано праћење напретка студената. Један део корисника који је имао прилику да и раније користи Moodle схватио је колико им је коришћење ове платформе олакшало да направе прелаз из класичне у виртуелну учионицу. Интересантно је да је постојао и део корисника који је пружао отпор новим технологијама и могућностима и који су, упркос свим напорима, остали да остваре начин комуникације са ученицима/студентима путем е-поште или Viber групе.

На Слици 1б може се видети један пример системског решавања наведених проблема који је остварио Универзитет Црне Горе кроз поставку DL платформе (dl.ucg.ac.me, 2020) за деветнаест факултета који улазе у његов састав.

На Слици 2 дат је приказ приступа Moodle платформи Факултета техничких наука у Чачку.



а) б)

Слика 1. а) „Стара" Moodle платформа Поморског факултета Котор која је активно коришћена до почетка студијске 2020/21. године; б) DL платформа Универзитета Црне Горе

Слика 2. Приказ Moodle платформе Факултета техничких наука у Чачку

Треба истаћи да постоје системи који су уређени, на пример, за цели високошколски систем неке земље, као што је Merlin систем (Merlin, 2020). Merlin систем (Bratić, Vidović, Stazić, 2020) је заједничка платформа која се користи за е-учење на високошколским установама у Хрватској (Слика 3). Успостављена је и развијена 1971. године у Центру за е-учење Свеучилишног рачунског центра Свеучилишта у Загребу (Srce, 2021) због потребе академске заједнице да системски и целовито започне са применом нових информационих и комуникационих технологија у образовању, науци, али и у друштву уопште. Srce на веома успешан начин свим учесницима система високог образовања пружа одговарајућу, поуздану и доступну е-инфраструктуру и дигиталне услуге које одговарају њиховим потребама. И у овом систему, алати за презентацију омогућавају постављање свих наставних материјала унутар курсева који су на тај начин стављени на располагање студентима. Систем олакшава комуникацију наставника и студената и међусобно уз коришћење форума, чет или поруке у систему.

Слика 3. Merlin, систем за е-учење

Из претходних примера може се уочити да неке институције самостално развијају своју е-платформу за учење, а неке су део већег система. Свакако је важно да се постигне да платформа функционише и буде доступна студентима и наставницима и да, уколико се створе услови, може постати део неког већег система. Очекивати је да с временом постанемо део управо једног таквог система који би могао одговорити на све захтеве који се намећу у свакодневном раду. Под овим захтевима се подразумевају не само техничких захтеви већ

и увођење неких специфичних алата и подршке која зависи од интересовања самих корисника и неопходне едукације како студентима тако и наставницима.

Moodle платформу наставници и сарадници најчешће користе као репозиторијум образовних материјала, огласну таблу, медијум за комуникацију са студентима и тестирање знања, уз аутомастко генерисање постигнутих резултата (Dlabač & Milovanović, 2020). Студентима је Moodle значајан јер имају неограничен приступ наставним материјалима припремљеним у електронској форми, могућност провере знања на објективне начин путем квизова, на бази различитих врста питања, размену мишљења путем форума и добијање благовремених обавјештења о свим новинама и обавезама. Како је у овом нашем, дигиталном добу, коришћење мобилних телефона постало саставни део како класичне, тако и виртуелне учионице, то је веома важно искористити све могућности и ученике и студенте мотивисати да их користе на прави начин (Bates, 2019).

Материјали који се поставе на Moodle платформу једне институције високог образовања могу се користити и постављати на више других установа високог образовања. На овај начин се могу стварати заједничке базе и вршити боље процене стечених знања ученика и студента (Dlabač, Milovanović, Koprivica, Ćalasan, Janjić, 2019).

ЈЕДАН ПРИСТУП МЕРЕЊА И ЕВАЛУАЦИЈЕ ПРАКТИЧНЕ НАСТАВЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Процес мерења битна је компонента сваког система учења. У каталогу сваког наставног предмета неопходно је приказати студенту начин на који се врши мерење и евалуација свих елемената неопходних за савладавање исхода учења, са јасно истакнутом бодовном скалом. Обично бројчани показатељи указују јасно само на скалу пролазности, у смислу добијања одређене оцене и потребно је да сваки професор на почетку студијске године студентима детаљно појасни систем рада. У делу каталога који се односи на оцењивање, односно мерење и евалуацију знања током семестра, обично није ништа посебно истакнуто за практичну наставу која чини интегрални део инжењерског образовања. Једноставним истраживањем се може уочити да у високом образовању постоје различити приступи и односи према практичној настави, не само између универзитета и факултета, већ и унутар једне институције. Постоје ставови да је потребно да студент „само" уради лабораторијске вежбе и попуни одговарајући практикуме. За овај сегмент рада студент добије обично један мали број бодова, па је често то и демотивишући фактор за студенте.

Евалуација практичне наставе у образовању инжењера је веома сложена. Наиме, ако је у питању реализација само једне лабораторијске вежбе, неопходна је припрема исте, како од стране наставника и сарадника, тако и од

стране студента. Уз то треба напоменути да постоји и ограничење приступа раду у лабораторијама који захтева неопходни надзор, па студенти веома често немају могућност „друге шансе” даураде неопходне вежбе. Након успешно урађених вежби студенти обрађују резултате мерења и праве одговарајуће записе. Обично на крају семестра се предају практикуми и организује усмена одбрана. Аутори овог рада заједничким вишегодишњим радом су предложили један приступ мерења и евалуације практичне наставе у области електротехнике, који су применили у наставном процесу и на тај начин допринели побољшању добијања објективне оцене практичног рада и знања студента. Основна идеја је била да се искористи Moodle платформа коју обе институције где аутори раде користе дуги низ година.

Moodle платформа има велики број алата/активности који се могу искористити за проверу стеченог знања: Wiki, форум, квиз/тест, лекција, речник итд. Активности омогућавају интеракцију између наставника и студената, или између студената. Активности могу бити израђене и постављене у оквиру Moodle платформе, али се могу употребљавати и спољњи алати и сервиси по потреби. Оцењивање рада студената могуће је путем активности, а у овом раду је приказано коришћење Тест активности у циљу остварења објективног приступа евалуације практичне наставе у области електротехнике.

Да би се могла спровести активност Тест, неопходно је прво формирати Банку питања. Да би цели концепт имао смисла, прво треба осмислити структуру Банке питања. Ово подразумева да се на основу плана реализације практичне наставе и исхода учења који треба да буду постигнути дефинишу секције и подсекције Банке питања, а онда се унутар сваког од тих делова приступа изради одговарајућих питања (Слика 4). Битно је нагласити да приступ Банци питања има само наставник на одређеном предмету, односно е-курсу. Пре уноса питања у Банку питања, проблеме треба осмислити, направити питања и онда сагледати који је најбољи начин за унос.

Moodle нуди велике могућности у креирању питања, почев од тога да се питања могу копирати, модификовати или уносити у систем путем одговарајућег фајла (ако су унапред припремљена на правилан начин). Унето питање се може кориговати и допунити, што значи да База питања која је једном креирана представља један „живи” процес који се сваке године ажурира и допуњује (Слика 5). Добра страна Базе питања унутар Moodle је и могућност размене фајлова између појединих курсева, односно могућност извоза и увоза питања што олакшава рад, поготову у случају када се успостави сарадња између појединих институција. Такође, у сваком тренутку се може уочити број питања и приступити креирању оног дела који захтева допуну.

Слика 4. Пример Банке питања

Слика 5. Уређивање питања

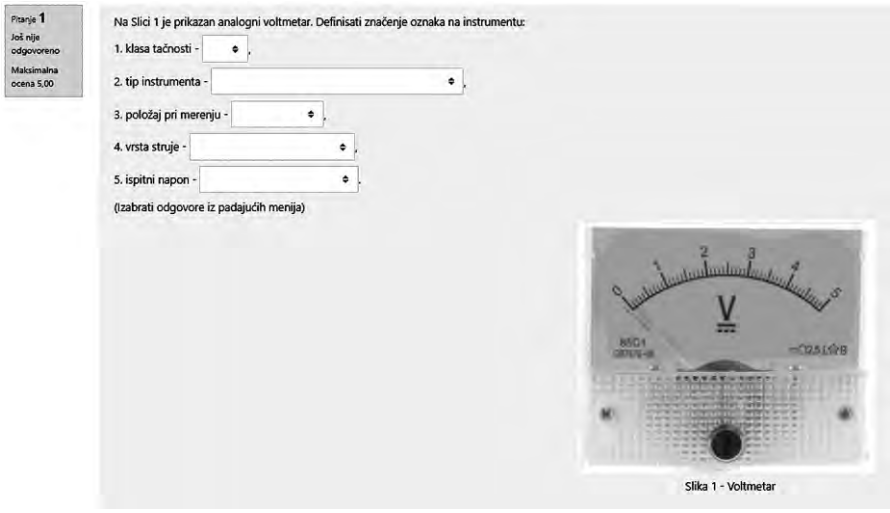
Оно о чему треба водити рачуна је да свако питање има и свој назив и да је то касније веома важно код састављања одговарајућег теста. Тај назив треба бити што краћи и информативнији и није видљив студенту. Студенту је видљив текст питања и број бодова који је за то питање одређен (Klindžić & Radobolja, 2014). Овај број се може накнадно мењати у зависности од структуре избора питања у одговарајућем тесту.

У оквиру Moodle платформе постоји велики број различитих врста питања (https://docs.moodle.org/, 2021) (Dlabač, Milovanović, Koprivica, Ćalasan, Janjić, 2019). У зависности од верзије која се користи, у оквиру избора питања може да се деси одређена разлика код корисника. На Слици 6 је приказан један део типа питања из верзије Moodle 3.8.

Избор врсте питања је веома сложен задатак, јер се некада један исти проблем може поставити на више начина, односно коришћењем разних врста питања које нуди Moodle платформа (Слика 7). Пример питања која на веран начин приказују практичне проблеме које студенти решавају у оквиру рада у лабораторији за електротехнику је дат у оквиру радова (Dlabač, Milovanović, Koprivica, Ćalasan, Janjić, 2019; Dlabač & Milovanović, 2020). Саставни део питања може да буде слика или мултимедијални запис.

Након пажљиво осмишљених питања и попуњавања креиране базе са довољним бројем питања приступа се креирању теста. Веома је важно да се наставници и сарадници који користе Moodle платформу детаљно упознају са свим корацима неопходним за креирање тестова, односно са коришћењем било којег ресурса Moodle платформе. Из овог разлога је јако важна техничка, системска подршка коју треба имати на нивоу институције. Тестови се могу примењивати за проверу или самопроверу знања. Организација теста у „контролисаним” условима, односно у рачунарском центру неке високошколске установе где постоји надзор, не представља велики проблем, док организација теста у случају рада од куће представља додатни изазов. Тестови се састоје од питања која се налазе у Банци питања и могу се бирати случајним избором (мора постојати довољан број питања у одговарајућој секцији) или избором фиксног питања из Банке питања. Такође је врло важно извршити подешавање параметара Теста, где је један од кључних елемената време које се даје студентима за решавање и врста навигације која одређује начин приступа питањима. Слободна навигација омогућава студенту да може у било којем тренутку током датог времена за решавање теста приступити жељеном питању. Секвенцијална навигација студенту не дозвољава повратак на претходно питање.

Слика 6. Један део типа питања на Moodle платформи



Слика 7. Пример питања креираног за вредновање практичне наставе

Поред Теста, наводимо још неке активности које су важне за вредновање практичне наставе: Задатак, Форум, Лекција, итд. (Klindžić & Radobolja, 2014) (https://docs.moodle.org/, 2021).

Активност Задатак омогућава наставнику прикупљање урађених практикума, њихову процену, упис оцене и повратних информација појединoм студенту. Предати практикум (задатак) видљив је само наставнику и студенту који је практикум предао. Форум је активност која омогућава размену идеја и коментара. О задатој теми студенти путем порука износе своја мишљење. Није неопходно учешће у реалном времену, тако да наставник или други студент може дати своје коментаре накнадно, односно то значи да сви учесници форума не морају бити присутни у реалном времену.

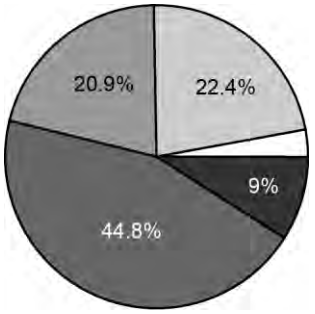
Будући корак у развоју модела за вредновање практичне наставе у области електротехнике аутори овог рада виде у примени активности Лекција. Наиме, ова активност захтева добро осмишљен и постављен теоријски део који је неопходан за савладавање градива пре почетка рада у лабораторији за електротехнику. Ово градиво се поставља кроз низ интерактивних страница кроз које студент пролази у зависности од сопствених одговора. Дакле, након читања садржаја странице студент има могућност да одабере неки од понуђених „дугмића” у дну странице. Сваки „дугмић” води на одређену, унапред дефисану страницу коју подешава наставник. Очекује се да ће реализација ове активности, кроз додатно постављање питања на крају појединих интерактивних страница, допринети повећању заинтересованости и мотивације студената која је почела осетно да пада у последњих неколико година, а нарочито од периода који је обележила пандемија ковид-19.

Предложени модел који су аутори развили се побољшава након добијених повратних информација од стране студената на бази спроведених анкета. Ове повратне информације се добијају путем анкете обично на крају сваког семестра. Поред анкета, спроводи се и интервју са студентима који су током рада на одређеном предмету показали посебну заинтересованост. Сугестије студената су биле јако корисне, поготову у делу везаном за процену времена за решавање појединих тестова.

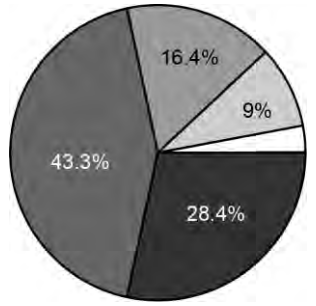
Нека питања која су у оквиру анкете студенти добили на крају студијске 2019/20. године су (на узорку од 59 студената): 1. Електронски тестови омогућавају већу објективност вредновања практичне наставе; 2. Оцена тежине изабраних типова питања која се користе у тесту; 3. Време дато за решавање тестова је било довољно; 4. Одговарајући видео снимци практичних вежби би омогућили боље разумевање истих, итд.

Понуђени одговори у вези са објективним вредновањем електронског теста су показали да се 61,6% студената слаже са овом констатацијом. Студенти су оцењивали тежину питања: MCQ1 – Вишеструки избор с једним тачним одговором, MCQ2 – Вишеструки избор с више тачних одговора, Тачно/Нетачно, Нумеричко питање и „Drag and Drop” (оцена 1 представља ’најтеже’ питање и оцена 5 ’најлакше’ питање. Студентима је најједноставнија врста питања била у облику Тачно/Нетачно, а најтежа врста питања је Нумеричко питање (Dlabač & Milovanović, 2020).

На питање „Време дато за решавање тестова је било довољно” студенти су имали могућности да изаберу опције: у потпуности се слажем, слажем се, нити се слажем, нити се не слажем, не слажем се, у потпуности се не слажем. На Слици 8 приказани су добијени резултати из којих се види да се 53,8% студената сложило са овом констатацијом.



Слика 8. Време дато за решавање тестова је било довољно



Слика 9. Одговарајући видео-снимци практичних вежби би омогућили боље разумевање истих

Нове технологије су допринеле и да се кроз практични рад све више користе видео-снимци који су се показали као веома корисни у припреми новог формата практикума. У овом формату студенти праве сопствене видео-записе током израде вежби и имплементирају их у практикум. Делови ових видео записа се могу користити приликом фомирања питања. На Слици 9 су приказани одговори студената везани за коришћење видео-снимака, одакле се може видети да се 71,7% студената сложило да би одговарајући видео-снимци практичних вежби омогућили боље разумевање истих.

ЗАКЉУЧАК

На високошколским установама се користи Moodle платформа која нуди веома добар начин организовања и управљања креираним е-курсевима. Вишегодишње коришћење ресурса и алата доступних на Moodle платформи је омогућило „безболан" прелазак из реалне у виртуелну учионицу. Студентима је значајна могућност да могу приступати и користити материјале у било којем временском тренутку, као и могућност да вежбају и прате свој напредак кроз електронске тестове. Moodle, такође, олакшава интеракцију између наставника и студената, као и између самих студената.

Предуслов за добро функционисање рада у оквиру Moodle платформе је добра техничка подршка, која између осталог нуди и едукацију свих наставника и сарадника који је користе. Ова подршка је значајна и у делу истраживања неких нових могућности које би се уводиле у зависности од области која се представља на Moodle платформи. Указано је на примере добре праксе које би требало следити.

Овај рад је имао за циљ да прикаже преглед неких алата и техника које се користе у оквиру Moodle платформе и да представи модел који су развили аутори за вредновање практичне наставе у области електротехнике. Модел се заснива на креирању одговарајуће Банке питања у којој је неопходно прво дефинисати поткатегорије с довољним бројем питања за формирање теста. На основу интервјуа са студентима и спроведене анкете модел је побољшан у смислу подешавања одговарајућег времена, избора врсте навигације, увођења видео-записа у израду практикума и у опису питања.

За побољшање модела за вредновање практичне наставе аутори ће у наредном пероду креирати интерактивни материјал кроз активност Лекција који ће, по њиховим очекивањима, допринети повећању заинтересованости и мотивације студената да се на квалитетан начин укључе у реализацију како теоријске, тако и практичне наставе која је важан сегмент инжењерског образовања, те на тај начин омогућити квалитетније савладавање неопходних исхода учења.

Литература

Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research,* 5(4) (em0060), 1–9, https://doi.org/10.29333/pr/7937.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age.* Vancouver: Tony Bates Associates ltd.

Bratić, K., Vidović, F. & Stazić, L. (2020). Use of Merlin System and Recorded Instructions in Engine Room Simulator Training. *International Scientific Conference Technics and Informatics in Education* (282–285). Чачак: Факултет техничких наука.

Distance learning platform of University of Montenegro, dl.ucg.ac.me. (2020). *dl.ucg.ac.me.* Podgorica. Retrieved June 24, 2021 from the World Wide Web https://dl.ucg.ac.me/.

Dlabač, T. & Milovanović, A. (2020). Using Moodle Platform in Evaluating the Electrical Engineering Practices. In I. Milicevic (ed.), *Technics and Informatics in Education,* 8th International Scientific Conference, Proceedings of full papers, 18–20th September 2020, Čačak, Serbia (3–9). Čačak: Faculty of technical sciences.

Dlabač, T., Milovanović, A., Koprivica, B., Ćalasan, M. & Janjić, M. (2019). Evaluation of internet-based practical teaching in higher education. *UNITECH 2019*, Proceedings of full papers, 15–16 November 2019, Gabrovo, Bulgaria, Vol. III (209–213). Gabrovo: Technical University of Gabrovo.

Gonzalez De Sande, C. J. (2014). Moodle tests in a continuous assessment scheme in electrical and electronics engineering higher studies. In M. Carmo (ed.), *International Conference on Education and New Developments*, Proceedings of full papers, 28–30 June, Madrid, Spain (246–248). Madrid: World Institute for Advanced Research and Science.

E-learning system Merlin (2020). Retrieved June 27, 2021 from the World Wide Web https://moodle.srce.hr/2020-2021./

https://docs.moodle.org/. Retrieved June 24, 2021 from the World Wide Web https://docs.moodle.org/.

Klindžić, J. i Radobolja, T. (2014). *Priručnik za korištenje sustava učenja na daljinu omega za nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet – Centar za potporu e-učenju.

Kumar, H., Kumar Rout, S., Dalabh, M., Ahmad, J., Khan, A., Chandan, J., Kothari, C. R. & Koul, L. (2016). *Measurement and evaluation in education.* New Delhi: Vikas publishing house pvt. ltd.

Martín-Blas, T. & Serrano-Fernández, A. (2008). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education,* 52, 35–44.

Smart, K. L. & Cappel, J. J. (2006). Students' Perceptions of Online Learning: A Comparative Study. *Journal of Information Technology Education,* 5, 201–219.

Srce (2021). Retrieved June 28, 2021 from the World Wide Web https://www.srce.unizg.hr/.

Ugarte, I., Fernández, V. & Sánchez, P. (2012). Motivation of students in the learning of Digital Electronics through the double integration: remote/presential work and theoretical/laboratory classes. *Technologies Applied to Electronics Teaching (TAEE).* Proceedings of full papers, 13–15 June 2012, Vigo, Spain (63–68). Piscataway, New Jersey: Institute of Electrical and Electronics Engineers.

Wang, M., Chen, Y. & Khan, M. J. (2014). Mobile Cloud Learning for Higher Education: A Case Study of Moodle in the Cloud. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 254–267, https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1676.

Wu, G., Zheng, J. & Zhai, J. (2021). Individualized learning evaluation model based on hybrid teaching. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, Article first published online, January 14, 2021. HYPERLINK, https://doi.org/10.1177%2F0020720920983999.

Tatijana M. Dlabač
Univerzitet Crne Gore, Pomorski fakultet, Kotor
Alenka M. Milovanović
Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka, Čačak

THE REVIEW OF SOME TOOLS AND TECHNIQUES FOR EVALUATING PRACTICAL TRAINING IN ELECTRICAL ENGINEERING

Summary

The application of new technologies has had a huge influence on the development of higher education over the last decade, especially during the COVID-19 pandemic. At many higher-education institutions, the traditional methods of teaching have been supplemented with learning or course management systems such as the Moodle platform. This combined methods of teaching have facilitated the transition to the "virtual" classroom and have become the new "standard" at all educational levels. The Moodle platform offers a variety of tools and activities for creating electronic instruction materials and exercises which provide realistic graphical, textual and numerical simulation of physical laboratory conditions within a virtual space. Some of the tools and activities that can be used for the evaluation of the acquired knowledge are: quizzes, assignments, classes etc. In the process of evaluating practical teaching in electrical engineering, quizzes are of special importance, comprising various categories of questions supported by multimedia contents such as images that can be incorporated within questions.

Keywords: *HE education, Moodle, practical work.*

II

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.219D
УДК 37.018.43(497.11)"2020/2021"
Прегледни научни чланак
стр. 219–230

Тамара Н. Драгојевић[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, докторанд

НОВЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Пандемија ковид-19 ставила је образовни систем пред многобројне изазове, на које су високошколске установе одговориле увођењем различитих модалитета образовања на даљину. Настава у дигиталном окружењу довела је до промена у положају наставника и ученика. С тим у вези, циљ овог рада је осветљавање нових, измењених улога наставника које се јављају као резултат целокупне друштвене ситуације изазване коронавирусом. Циљ се остварује на теоријском нивоу, применом методе теоријске анализе и технике анализе садржаја. Прегледом релевантне литературе изводи се закључак да наставник преузима улогу иницијатора промена у дигиталном окружењу, водитеља, фацилитатора, мотиватора, али и ментора целокупног наставног процеса. У раду су представљене и неопходне компетенције које би требало да поседује наставник како би се адекватно реализовала онлајн настава. Педагошке импликације овог рада огледају се у осветљавању значаја разумевања измењених улога наставника и њихове комплексности.

Кључне речи: *пандемија ковид-19, онлајн настава, наставник, нове улоге наставника, компетенције наставника*.

УВОД

Промене које се дешавају у друштву, рефлектују се и на реформе у учионици. Самим тим, редефинише се и проширује улога наставника. Његова улога помера се са информативне ка формативној. То би даље имплицирало да наставник више нема доминантну улогу као у традиционалној школи, већ се његове функције померају на препаративну фазу, подстицање ученика, вођење ученика до самосталног стицања знања. Многобројна истраживања показала су да наставник значајно може да утиче на однос ученика према учењу, на развој способности, али и на развијање интересовања ученика (Лунгулов, 2009). Посебно у актуелној ситуацији, када се настава одвија онлајн, и улога наставника у мотивисању, подстицању ученику је заиста велика. Сигурно је да данас

[*] tamaradragojevic27@gmail.com

очекивања од наставника превазилазе сва очекивања. Питања која се тичу наставника, његових улога, компетенција, функција континуирано су актуелна и веома значајна у истраживањима педагогије и педеутологије. Применом савремених система наставе наставникове улоге су мање истакнуте, али не и мање присутне и значајне.

У раду се указује на значај нових улога и компетенција наставника са освртом на дигиталне компетенције, али на важност професионалног усавршавања наставника. Циљ овог рада је представљање нових кључних улога наставника, компетенција које би наставници требало да поседују и указивање на значај семинара стручног усавршавања који су у актуелној ситуацији са пандемијом драгоцени.

КОВИД-19: УТИЦАЈ НА ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ

Ковид-19 је акроним за коронавирусну болест коју узрокује SARS-CoV-2. Вирус је откривен крајем 2019. године у Вухану и за само неколико месеци дошло је до пандемије коју је прогласила Светска здравствена организација (СЗО). Овај вирус је утицао на промене у свим сегментима живота, а у великој мери дошло је до његовог рефлектовања на образовни систем. У Републици Србији уведено је ванредно стање 15. марта 2020. године и донета је Одлука о обустави извођења наставе у основним, средњим школама и високошколским установама (*Сл. гласник Републике Србије*, бр. 30/2020).

Та одлука је подразумевала да се настава потпуно обустави у циљу смањења ширења заразе. Све образовно-васпитне установе морале су да пронађу решење за наставак активности у онлајн окружењу. Један од облика е-образовања – учење на даљину – масовну практичну примену добило је у време пандемије Ковид-19. Образовно-васпитни процес почео је да се одвија преко различитих онлајн платформи, као што су: Google Meet, Zoom, Google Classroom. Образовање на даљину највише је било заступљено у оквиру високог образовања, али се сад примењује на свим нивоима образовања. Може бити потпуно самостално или као допуна класичном образовању (хибридно образовање) (Стојановић, 2020). Образовање на даљину подразумева две категорије: асинхроно и синхроно. Асинхроно образовање не подразумева да се интеракција између наставника и ученика одвија у реалном времену. Синхроно образовање подразумева да се интеракција између наставника и ученика одвија у реалном времену (Ћамиловић, 2013). Изазови образовања на даљину постали су комплекснији у доба пандемије, јер је промене било неопходно спровести брзо и квалитетно. Захваљујући актуелној ситуацији, већина наставника увидела је да образовање и васпитање деце и младих мора бити усмерено на креирање нових улога и компетенција. Онлајн настава приморала је наставнике да преиспитају своје наставне методе, јер настава на даљину подразумева другачији приступ и излазак из зоне комфора.

САВРЕМЕНЕ УЛОГЕ НАСТАВНИКА

Оспособљавање наставника за актуелне улоге своди се на њихово оспособљавање за компетентно решавање професионалних задатака (Марковић, 2014). Поред технологије, наставнику нове улоге доносе и савремени друштвени токови. Актуелна настава више не гледа исто на улогу наставника, али ни на улогу ученика. Данас се од наставника свакако очекује да примењује информационо-комуникационе технологије у настави, јер је са развојем информационо-комуникационих технологија и успостављањем концепта целоживотног учења и развоја, сама улога наставника измењена (Сушић, 2021). Улога наставника је од круцијалне важности, и амбиција свих нас требало би да буде креирање иновативне, снажне професије наставника, јер све оно што се дешава у учионици (онлајн или редовној) је најважнији сегмент образовања (Kučina Softić, 2020). Могли бисмо рећи да улога наставника у онлајн настави има неколико нивоа: први ниво односи се на приступ е-учионици и мотивисању ученика; други ниво је усмерен на онлајн социјализацију; затим, на представљање исхода учења; стицање знања, и последњи ниво би требало да буде усмерен на евалуацију (Klein & Godinet, 2000). Сигурно је да дигитално учење мења и редефинише улогу наставника. Пре пандемије коронавируса, дигитално учење се реализовало, али у много мањој мери, јер је нагласак био на традиционалној настави. Новонастала ситуација довела је у први план онлајн наставу и подучавање ученика на даљину.

Наставници су сада у прилици да покажу своја педагошка умећа и у могућности су да ову ситуацију искористе за свој напредак, даље образовање и припрему за нове улоге. Када говоримо о новим улогама наставника у измењеном друштвеном контексту изазваном пандемијом коронавируса, не можемо да се не осврнемо на резултате истраживања – Изазови за нову улогу и нове компетенције наставника: Искуства у настави на даљину – које су реализовали аутори Дејан Ђорђић, Руженка Шимоњи Чернак и Мила Бељански (2021). Нова, измењена улога наставника очекивала је од наставника вештине употребе савремених технологија, познавање дигиталних алата, али и специфичне педагошке компетенције за успешну реализацију наставе на даљину. Аутори су креирали адекватан инструмент који је мерио самопроцене наставника које се односе на њихово сагледавање нових улога, задовољство послом током онлајн наставе, процену личних компетенција. Већина наставника себе сматра дигитално компетентним, али и наглашавају да би им била неопходна додатна едукација у тој области (72,3%). Када говоримо о сагледавању нових улога, наставници су истакли да цела ситуација представља велики професионални изазов за њих (66,2%), али и сматрају да настава на даљину умањује њихов ауторитет. Наставници, према резултатима овог истраживања, предност дају редовној настави јер су и њихове улоге у учионици израженије у односу на онлајн наставу. Повећан им је ниво стреса, обим посла, а редуковано је

учешће ученика. Технологија и дигитални алати се великом брзином развијају и зато наставник не може бити припремљен за своје нове улоге, уколико није спреман да иде у корак са временом. Да би реализовао своје улоге, било је неопходно и да користи нове дигиталне алате и платформе. Према овом истраживању, најчешће су коришћени сервис мејл и Вајбер апликација које су и раније користили. Наставницима је прво било лакше да раде на платформама које су раније користили, како би имали мање „празног хода”. Сваки од коришћених алата (Zoom, Viber, Skype, Google Classroom) има своје предности и недостатке (Đorđić, Šimonji Černak, Beljanski, 2021).

Наставник има неколико улога у умреженом друштву:

– наставник као ментор;

– наставник као посредник између студента и околине;

– наставник као евалуатор (Klein & Godinet, 2000).

У истраживању које су реализовали аутори Карил, Санмамед и Селес (Carril, Sanmamed, Selles, 2013) највише је истакнута педагошка улога наставника у онлајн настави. Осим педагошке, ту су и технолошка улога, саветодавна, друштвена, менаџерска, истраживачка. Педагошка улога подразумева менторство, организацију рада, инструкцијски дизајн, професионално усавршавање. Многи наставници јесу имплементирали информациону технологију у свој рад, али не на адекватан начин. Њихове улоге су инволвиране у одговорности према себи, својим васпитаницима, свом раду, према социјалној средини.

У XXI веку многе улоге наставника и ученика су измењене и унапређене. Функције наставника се померају на фазу препарације наставе, на активност ученика, самосталност ученика, али и организацију саме наставе (Костовић, 2008). Потребно је ићи у корак са свим актуелним променама које се дешавају у учионици, али и у друштву. У нашем образовно-васпитном процесу најчешћа класификација улога наставника је на васпитне и образовне (Лунгулов, 2009).

Ауторка Костовић (2008: 39) као најчешће наведене улоге савременог наставника наводи следеће:

1. способност за рефлексију, самоевалуацију, истраживање;
2. употреба савремене образовне технологије – ова улога је посебно истакнута у време епидемије коронавируса;
3. сарадња са другим колегама, стручним сарадницима, родитељима;
4. рад са различитим ученицима (у то се могу сврстати ученици којима је потребна додатна подршка, ученици са вишим способностима, али и различите маргинализоване групе ученика);
5. фокус наставника на ученике.

Свих пет улога наставника које је навела ауторка Костовић и данас имају велики значај. Неминовно је да наставници морају да владају савременим образовним технологијама, да у свом онлајн раду оставе довољно простора за саморефлексију, сарадњу са другим колегама, сарадницима, родитељима, да не забораве на индивидуализован приступ ученицима, као и на то да без обзира на епидемиолошку ситуацију, у фокусу образовног процеса мора бити ученик. Сигурно је да ни квалификације, ни знања које стичу на факултету нису довољне за све оне улоге које као наставници имају. Наставник би требало да се усавршава на дидактичком, технолошком, мултикултуралном подручју. Кроз мултимедијалне садржаје може да унапреди наставни процес, али и да на тај начин искористи технолошке иновације и потенцијале.

С обзиром на прогрес у области технике и технологије, много се полемисало о улози наставника данас. Било је разматрања да би технологија у образовању могла да потисне улогу наставника и доведе до тога да наставник не буде толико значајна карика у образовно-васпитном процесу. Међутим, улога наставника у том процесу је само трансформисана. Да би био у могућности да припреми младе за све промене које су наишле и које ће наићи, првенствено он мора бити спреман за исте (Зобеница и Стипанчевић, 2018). Такође, наставници, посебно у тренутку када се настава одвија онлајн, имају кључну улогу. Та улога се превасходно односи на мотивисање ученика и помоћ око адаптације на новонастале околности, али и на унапређивање личних компетенција наставника, са посебним освртом на дигиталне.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА СА ОСВРТОМ НА ДИГИТАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Појам компетенција наставника је вишедимензионалан. Различити аутори приликом одређења компетенција наставника полазе од различитих критеријума и зато постоји много класификација наставничких компетенција. Да би успео да на адекватан начин оствари све своје улоге које смо навели у претходном поглављу, наставник би требало да поседује следеће компетенције:

1. стручност – пре свега, неопходно је да познаје своју струку и предмет који предаје, како би био квалификован за своју улогу;
2. организаторске способности – како би цео наставни процес био добро осмишљен и како не би дошло до „празног хода";
3. дидактичко-методичку културу – то би подразумевало да наставник поседује дидактичко-методичка знања која би му помогла да ученицима на адекватан начин приближи наставне јединице;
4. социјалне вештине – оне се сматрају предусловом за наставнички позив, јер су добре социјалне вештине наставника нужне за квалитетну интеракцију у учионици;

5. познавање психофизичких одлика ученика – с обзиром на то да се у савременој настави више не тежи ка просечном ученику, познавање сваког ученика и његових одлика је веома важно, јер је сваки ученик другачији и има своје специфичне одлике;
6. занатске вештине – под овим вештинама се највише мисли на овладавање савременом образовном технологијом у настави, како би се адекватно користили мултимедији у образовању;
7. поверење у ученика – без ове компетенције ученици би били много мање мотивисани за успех, јер подршка, поверење, емпатија значи сваком ученику како би био мотивисанији и самопоузданији (Јешић, 2010: 199).

Дигиталне компетенције дефинишу се као скуп знања, способности, ставова, стратегија неопходних за употребу информационо-комуникационих технологија, са циљем унапређивања наставе и неких других активности у вези са наставничком професијом (Зивлак и Шафрањ, 2018). Она је једна од осам кључних компетенција за целоживотно учење, како би се успешно решили изазови прогреса друштва знања (European Commission, 2006). Дигитална компетенција укључује критичку примену ИКТ за учење, саморазвој, запошљавање и активно учешће у друштву. Наставници би требало да посматрају целокупну ситуацију као један велики изазов за унапређивање својих дигиталних компетенција.

Европска унија је 2006. године истакла значај дигиталне компетенције и навела је као једну од осам кључних компетенција (Kučina Softić, 2021). Поред ове компетенције, наведене су и следеће: учење учења, комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, социјалне компетенције, математичка, научна и технолошка компетенција, културна свест, предузетништво). Званично, године 2010. дигитална компетенција је призната као кључна у стратегији Europa 2020 (European Commision, 2010). Ова компетенција се наводи као универзална потреба свих грађана за живот, учење, рад у друштву знања. Европска комисија је 2017. године донела оквир дигиталних компетенција наставника – DigiComEdu (Redecker, 2017) – са циљем да се наведу специфичне дигиталне компетенције наставника. Оквир садржи 22 компетенције које су подељене у неколико подручја:

- дигитални образовни садржаји;
- оснаживање студената;
- вредновање, учење, поучавање;
- професионални ангажман;
- подршка студентима у стицању дигиталних компетенција.

Овај документ у обзир узима значај дигиталних компетенција за све сфере друштва, као и то да су веома актуелне у образовању и да се од наставника очекује да буду информатички писмени и владају ИКТ методама и алатима (Зивлак и Шафрањ, 2018). Намера овог документа је да помогне наставницима како би знали у којим областима би требало да поседују одређена додатна знања. Овај оквир је значајан јер предлаже и прогресивни модел који може да помогне наставницима да развију своје дигиталне компетенције. Усмерен је на наставнике свих нивоа образовања – од предшколског до високог образовања. Оквир је прихваћен као једна врста алата за мерење дигиталних компетенција. Прогресивни модел је врло значајан, јер помаже наставницима да боље уоче личну снагу, али и слабости кроз нивое развоја дигиталних компетенција (Kučina Softić, 2021).

Аутор Хусеин (Husain, 2010) представио је модел информационо-комуникационих компетенција (ИКТ) наставника и истакао да су за адекватну употребу ИКТ, неопходне четири компетенције:

1. Педагошке ИКТ компетенције: односе се на наставниково познавање курикулума и његову инструкторску праксу.
2. Технолошке ИКТ компетенције: обухватају вештине управљања савременим технологијама (компјутер, интернет).
3. Социјалне ИКТ компетенције: односе се на схватање и разумевање друштвених и етичких питања која окружују ИКТ.
4. Дидактичке ИКТ компетенције односе се, пре свега, на наставниково предметно знање. Они би требало да знају предмет који предају, али и да разумеју природу знања (Сушић, 2021).

Промене се дешавају мњевитом брзином и зато би могло доћи до дискрепанције, уколико би наставници ученике припремали за неко прошло време, а не за садашњост и будућност. Захваљујући компетенцијама које поседује, наставник може благовремено и правовремено да реагује у предвиђеним и непредвиђеним ситуацијама.

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Развој стручног усавршавања наставника у Републици Србији почео је да се интензивира, а новим *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (*Сл. гласник РС,* бр. 81/2017), прописују се облици стручног усавршавања наставника, приоритетне области, програми и начини организовања стручног усавршавања, односно развоја компетенција за наставничку професију. Програме обуке одобрава Завод за унапређивање образовања и васпитања. Оснаживање компетенција наставника и континуирано напредовање у образованости појављују се као

предуслови за успешно реализовање нових улога и активности у образовно-васпитном процесу. Кључне нормативне поставке система стручног усавршавања наставника у Србији дате су у *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2017). Стручно усавршавање се одређује не само као право, већ и као обавеза наставника. Тако се наводи да је „наставник, васпитач и стручни сарадник, са лиценцом и без лиценце, дужан да се стално усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа" (*Сл. гласник РС* 62/03 и 62/04). Дефинисани су различити облици стручног усавршавања наставника, при чему се оно може остваривати кроз активности које самоиницијативно предузима наставник, стручно усавршавање које се одвија унутар школе и кроз похађање такозваних програма сталног стручног усавршавања (Грбовић, 2019: 32, према: Павловић и Вујачић, 2012).

Основни подаци о одобреним програмима сталног стручног усавршавања објављују се у Каталогу стручног усавршавања наставника који се дистрибуира свим школама у земљи (Грбовић, 2019: 33, према: Pavlović i Vujačić, 2012). У Републици Србији постоје различити семинари који су у функцији унапређења дигиталних компетенција наставника. Ови семинари се налазе на сајту Завода за унапређивање васпитања и образовања и наведени су у Приоритетним областима (П1 – унапређивање дигиталних компетенција ученика и наставника и употреба ИКТ у реализацији образовно-васпитног процеса). У каталогу има 154 семинара који су у вези са дигиталним технологијама. Поједини семинари односе се на програмирање, дизајнирање сајтова школе. У овом раду навешћемо оне које се односе на развој дигиталних компетенција наставника и унапређивање наставе у онлајн окружењу. Један од значајних семинара је *усмеравање онлине активности ученика* који је креиран у реализацији Филозофског факултета у Нишу. Циљ је разумевање основних специфичности онлајн окружења, онлајн активности ученика и могућих последица тих активности, али и оспособљавање наставника за бољу сарадњу са ученицима и усмеравање ка функционалном и безбедном коришћењу интернета.

Такође, један од значајнијих семинара је семинар *Електронски тестови*, који је креирала Средња техничка школа из Сомбора. Циљ је обучити полазнике за креирање електронских тестова за своје предмете, које ће моћи адекватно применити у наставном процесу, као и размењивати питања и тестове са колегама који предају исте предмете**.** Од актуелних семинара можемо навести и семинар *Дигитално доба: Како се снаћи у свету Интернета?!*, који је такође под организацијом Регионалног центра за професионални развој запослених у образовању; семинаре који се односе *на Гугл апликације* (Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад); *Десет дигиталних вештина за наставнике 21. века* (Факултет за медије и комуникације). Карловачка гимназија креирала је и реализовала семинар под називом *Школа*

будућности: Креативне лекције. Регионални центар за професионални развој запослених у образовању омогућио је наставницима *семинар који се односи на алате и на креирање интерактивних садржаја у савременој настави*, како би наставницима олакшали актуелну ситуацију са онлајн наставом. Семинара има заиста много, а на наставницима је да изаберу онај који им је најпотребнији у складу са компетенцијама које би требало да унапреде (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2021).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Овај рад имао је за циљ да укаже на значај савремених улога и компетенција наставника, неопходних да одговори на све захтеве савременог друштва. Прегледом релевантне литературе утврђено је да су улоге и компетенције наставника и даље актуелне теме када се говори о настави, наставницима, њиховом усавршавању. Чини се да је никад већи број улога које наставник преузима, али и компетенција које би требало да поседује. Измењен образовни и друштвени контекст тражи нове компетенције наставника које се развијају кроз спој формалног, неформалног и информалног образовања. Улога наставника је трансформисана, јер акценат није само на стицању знања, већ и на начину на који се до тог знања долази. Како мотивисати ученике, како побудити интересовање за нове садржаје је веома комплексно посебно у време када се настава реализује на даљину.

Такође, наставници су, посебно у време пандемије коронавируса, судећи по резултатима истраживања „Улоге наставника у дигиталном добу" (2020), које су спровели Ивко Николић, Вељко Банђур и Драган Мартиновић, истакли значај дигиталних компетенција, додатног усавршавања у погледу дигитализације, нових технологија и нових наставних алата. Ова ситуација нам је показала колико је значајно континуирано се усавршавати и ићи у корак са свим друштвеним променама, јер, у противном, није могуће реализовати наставни процес на адекватан начин. Наставничке компетенције представљају ослонац у развоју квалитета образовања, те су значајне у процени потреба запослених у образовању и одређивању приоритета у стручном усавршавању. Наставника би требало да посматрамо као одлучујући фактор ученичког постигнућа и развоја, а образовна политика требало би озбиљније да се бави питањем успостављања целовитог система стручног усавршавања наставника, који ће им омогућити да буду носиоци и реализатори сопственог професионалног развоја.

Једна од импликација за даља истраживања у овој области јесте да би свакако требало реализовати више истраживања на ову тему како бисмо поред теоријског прегледа имали и резултате истраживања о новим улогама наставника које су проузроковане пандемијом, али и испитати наставнике о проценама њихових дигиталних компетенција. Наставницима би требало омогућити слободу у погледу флексибилности одлазака на семинаре и различита усавр-

шавања. Поједини видови усавршавања могу бити и онлајн, како би им наставници могли да приступе када њима одговара. Такође, требало би их мотивисати, омогућити практичну примену наученог, јер сами одласци на семинаре без активног учешћа наставника, неће много помоћи. Немогуће је бити припремљен за све реформе које су дошле и које тек долазе, али кроз различите семинаре, вебинаре, стручна усавршавања, можемо колико-толико бити припремљени и реализовати образовно-васпитни процес на прави начин. Чињеница је да постоји законска обавеза стручног усавршавања наставника, али и њихова пасивна улога у извршавању тих активности. Професија наставника није нимало једноставна и захтева преузимање многих улога и развијање мноштва компетенција, али све у циљу унапређивања наставног процеса како би и наставници и ученици били задовољни.

Литература

Вујачић, М. и Павловић, Ј. (2012). *Ефекти програма стручног усавршавања наставника.* У Ј. Шефер и Ј. Радишић (ур.): *Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу* (81–112). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Gvozdenović, S. (2011). Uloge nastavnika u savremenom obrazovanju. U N. Potkonjak (ur.): *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja* (493–503). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Грбовић, Н. (2019). *Програми професионалног развоја наставника као изазов савремене образовне политике*. (Необјављена магистарска теза). Нови Сад: Филозофски факултет.

Đorđević, J. (2008). Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim i ekonomskim promenama. *Pedagoška stvarnost*, 54(9–10), 842–853.

Đorđić, D., Šimonji Černak, R. i Beljanski, M. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika. *DHS – Društvene i humanističke studije: Časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 3(16), 481–504.

European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). Brussels: European Commission.

European Commission (2010). *EUROPE 2020: European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth.* Luxemburg: European Commission.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development – for better learning outcomes.* Retrieved May 15, 2021 from the World Wide Web https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/20112013/teacher/teachercomp_en.pdf.

European Parliament and the Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong

learning. *Official Journal of the European Union*, L394/10-18. Retrieved May 15, 2021 from the World Wide Web https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962.

Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије (2021). Retrieved August 24, 2021 from the World Wide Web https://zuov-kata-log.rs/?action=page/catalog.

Zivlak, J. i Šafranj, J. (2018). Kompetencije nastavnika u digitalnom dobu. U V. Katić. (ur.): 24. Trendovi razvoja, *Inovacije u modernom obrazovanju*, rad štampan u celini, 21–23. februar 2018, Kopaonik (120–122). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.

Zobenica, N. i Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalizovanom društvu. *Pedagoška stvarnost,* 63(2), 107–119.

Ješić, D. (2010). Sticanje kompetencija za nove uloge nastavnika u savremenoj školi i školi budućnosti. *Časopis za prirodne i društvene nauke*, 195–200.

Klein, A. & Godinet, H. (2000). The teacher as a mediator in a networked society. *Communication and Networking in Education*, 35, 157–164.

Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Kučina Softić, S. (2020). *Digitalne kompetencije nastavnika za primjenu e-učenja u visokom obrazovanju.* (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.

Лунгулов, Б. (2009). *Како ученици виде своје наставнике.* Нови Сад: Задужбина Андрејевић.

Марковић, Д. (2014). Место глобалистике у образовању наставнике за нове улоге. У Н. Поткоњак (ур.): *Годишњак Српске академије образовања* (125–132). Београд: Српска академија образовања.

Munoz Carril, P., Gonzalez Sanmamed, M. & Hernandez Selles, N. (2013). Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-learning Enviroment. *The Internationl Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 462–487.

Nikolić, I. A., Banđur, V. R. i Martinović, D. (2020). Uloge nastavnika u školi digitalnog doba. *Sociološki pregled*, 54(1), 88–103.

Оквир дигиталних компетенција наставник за дигитално доба – нацрт (2017). Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Правилник о сталном стручном усавршавању, напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2017). Службени гласник Републике Србије, бр. 81/17.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigiCompEdu.* Luxemburg: European Commission, JRC.

Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Службени гласник Републике Србије, бр. 5/11.

Stojanović, D. (2020). Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa kovid-19. U P. Mitić i D. Marjanović (ur.): *Black swan in the world economy* 2020 (121–140). Beograd: Institut ekonomskih nauka.

Sušić, M. (2021). Informacijsko-komunikacijske kompetencije nastavnika kao zahtjev savremene nastave i koncepta cjeloživotnog učenja. *DHS – Društvene i humanističke studije: Časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 2(15), 273–298.

Ćamilović, D. (2013). Visokoškolsko obrazovanje na daljinu. *Tranzicija*,15(31), 29–39.

Husain, N. (2010). *Teacher Competencies for the Use of Information Communication Technology*. Retrieved May 15, 2021 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/273063487_Teacher_Competencies_for_the_Use_of_Information_Communication_Technology.

Witfelt, C. (2000). Educational multimedia and teachers' needs for new competencies: A study of compulsory school teachers' needs for competence to use educational multimedia. *Educational Media International*, 37(4), 235–241.

Tamara N. Dragojević
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

NEW ROLES OF TEACHERS IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary

The Covid-19 pandemic posed numerous challenges to the education system, to which higher education institutions responded by introducing different modalities of distance education. Teaching in the digital environment has led to changes in the position of teachers and students. The goal is achieved on a theoretical level, by applying the method of theoretical analysis and content analysis techniques. In this regard, the aim of this paper is to shed light on new, changed roles of teachers that arise as a result of the overall social situation caused by the coronavirus. The paper also presents the necessary competencies that a teacher should possess in order to adequately implement online teaching. The pedagogical implications of this paper are reflected in the elucidation of the importance of understanding the changed roles of teachers and their complexity.

Keywords: *Covid-19 pandemic, online teaching, teacher, new teacher roles, teacher competencies*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.231M
УДК 37.018.43(497.11)"2020/2021"
Оригинални научни чланак
стр. 231–244

Јелена Ж. Максимовић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет
Недељко М. Милановић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Јелена С. Османовић Зајић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

(САМО)ПРОЦЕНА НАСТАВНИКА О КВАЛИТЕТУ ОНЛАЈН НАСТАВЕ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19

Апстракт: Пандемија вируса ковид-19 изразит утицај имала је и на васпитно-образовни систем. У овом раду приказани су резултати истраживања чији је циљ био испитивање односа наставника о квалитету онлајн наставе током пандемије вируса ковид-19. Примењена је дескриптивна истраживачка метода и техника анкетирања. Узорак је обухватио 274 наставника са територије Републике Србије. Представљени резултати указују да се највећи број наставника са онлајн наставом први пут сусрео током пандемије и да до тада нису имали никаква искуства са наставом на даљину. Платформе које су наставници у раду са ученицима користили јесу: Google Classroom, Zoom, Edmodo, Google Meet и Microsoft Teams. Велики број наставника је одговорио да ће онлајн наставу након пандемије делимично примењивати истичући да је контактна настава незаменљива и квалитетнија, јер су ученици ангажованији и посвећенији школским обавезама. Сагледавши објективно, наставници су квалитет онлајн наставе током пандемије најчешће оценили средњом вредношћу, тачније оценом три. Онлајн настава током пандемије изискивала је велику посвећеност наставника, као и добро руковођење информационо-комуникационим технологијама и развијене дигиталне компетенције и наставника и ученика. Реализација онлајн наставе била је изазов за наставнике, али и једина могућност да се васпитно-образовни рад током пандемије и ванредне ситуације настави и активно одвија.

Кључне речи: *ковид-19, пандемија, онлајн настава, наставник.*

[*] jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs
[*] n.milanovic-17785@filfak.ni.ac.rs
[*] jelena.osmanovic.zajic@filfak.ni.ac.rs

УВОД

Присуство и деловање пандемије вируса ковид-19 значајно се одразило на све аспекте човековог живљења. Вирус ковид-19 завладао је читавим светом и извршио утицај на многим пољима (Pragholapati, 2020). Свакако, утицај пандемије довео је и до знатних промена у области васпитања и образовања деце и младих. Васпитно-образовне институције морале су да наставу лицем у лице компензују учењем на даљину (Carrillo & Flores, 2020). Контактна настава замењена је реализацијом онлајн наставе. Овакав вид рада представљао је иновацију како за ученике, тако и за саме наставнике.

Свакако, наставници су се нашли пред још једним комплексним задатком – како квалитетно организовати и реализовати онлајн наставу и приближити сложене садржаје ученицима на једноставан и њима разумљив начин.

Време у коме живимо прати прогресија проналазака које су довеле до осавремењавања и примене онлајн начина образовања. Онлајн учење може се одредити као учење на даљину које подразумева примену савремене технологије (таблет, телефон, рачунар) уз присуство интернет везе (Gonzales & Louis, 2018). „Онлајн учење облик је едукације који постаје прихваћен на свим нивоима образовања, а посебно у високом школству, као средство задовољавања потребе за професионалним развојем великог броја корисника" (Јукић, 2017: 94). Дакле, на универзитетском нивоу овај вид стицања знања студентима је најчешће познат, док на другим нивоима образовања често представља новину. Свакако, пандемија вируса ковид-19 све учеснике васпитања и образовања, на свим нивоима, приморала је на примену електронског вида стицања знања и вештина.

Иако је онлајн настава за многе наставнике и ученике изазов и са њом се први пут сусрећу, она има низ позитивних страна. Као јаке стране онлајн наставе наводе се: „флексибилност у учењу, доступност материјала за учење, организација учења према властитиом распореду, развијање самосталности у учењу" (Дељац и Беровић, 2020: 1128).Такође, онлајн облик поучавања сматра се јефтинијим начином образовања јер се избегавају трошкови превоза, смештаја и доступан је и у руралним подручјима (Dhawan, 2020). Резултати истраживања (Simamora, 2020) приказују да су студенти као позитивне стране онлајн учења током пандемије навели флексибилност праћену приступом предметима у било које време и на било ком месту.

Поред позитивних страна, као слабе стране онлајн наставе наводе се „нужност поседовања одговарајуће опреме и могућност приступа интернету, као и флексибилност која од ученика захтева високу мотивисаност да би успешно савладали наставно градиво" (Дукић и Мађарић, 2012: 70). Недостатак материјалних средстава, лош социоекономски статус праћен не поседовањем савремене технологије потребне за праћење онлајн наставе може бити велика препрека за ученике. Дакле, они ученици који немају рачунар, таблет

или телефон, као и интернет везу, нису у могућности да прате наставу и активно у њој учествују. Оваква ситуација захтева разумевање и флексибилност наставника у раду, као и проналажење могућег позитивног решења да сви ученици буду укључени у наставни процес, иако се ради о виртуелној учионици.

ПРЕГЛЕД ТАНГЕНТНИХ ИСТРАЖИВАЊА И УЛОГА НАСТАВНИКА У ОНЛАЈН НАСТАВИ

Услед непредвиђене пандемије која је нехумано завладала и пореметила функционисање свих делатности, ни васпитно-образовни процес није остао поштеђен. Иако се до тада сматрало да једна од компетенција коју наставници треба да поседују јесу дигиталне компетенције, од тренутка пандемије и преласка на наставу на даљину од наставника се очекивало да поседују вештине дигиталног доба, јер је једино начин електронске наставе био ваљано решење да се настави са реализацијом наставе.

Прелазак на онлајн наставу захтева добру обученост и поседовање дигиталних компетенција код наставника. „Дигиталне компетенције нису нека засебна врста компетенција, него су есенцијални део духа времена у којем живимо. Уколико наставник не поседује компетенције с којима живи (влада) у сопственој садашњости, онда тешко може бити стручан васпитавати и образовати нараштаје за будућност" (Мехић и Хаџић, 2020: 85–86).

„Дигитална компетенција је способност наставника да користи ИКТ са добрим педагошко-дидактичким разумевањем ИКТ и да буде свестан како то може утицати на стратегије учења и образовно образовање ученика" (Krumsvik, 2007: 68). Према томе, дигиталне компетенције јесу компетенције постмодерног друштва и захтевају развијеност, како код наставничког кадра, тако и код ученика.

Намеће се питање: Који су основни задаци наставника у припреми и вођењу онлајн наставе? Настава на даљину захтева од наставника да израђује електронске материјале за учење, примењује различите дигиталне алатке за креирање интерактивних и мултимедијалних садржаја, различитих формата и на различитим платформама (Шћепановић, Марјановић, Кораћ, Стефановић, 2017). Дакле, очекује се да наставник добро влада и користи платформе, шаље материјале ученицима, организује састанке, проверава стечена знања и оцењује. Како би наставник био успешан у процесу усвајања знања на даљину, он мора да промовише активну интеракцију и комуникацију, кооперативност и подстиче активност учесника (Palloff & Pratt, 2011).

Одсуство контактне наставе налаже наставницима већи труд и ангажовање у припреми онлајн лекција и захтева да наставници мотивишу и активирају ученике путем интерактивних презентација, тестова, питања, дискусија (Sun, Tang, Zuo, 2020). Дакле, онлајн настава инсистира на томе да наставник

буде флексибилан, организован, доступан ученицима, као и да редовно прегледа домаће задатке, шаље материјале, провера стечена знања и настоји да активношћу надомести нејасноће и препреке на које ученици наиђу у учењу на даљину, као и да подстиче и мотивише ученике и предлаже начине активирања ученика како би тимским делањем позитивно превазишли стресне ситуације изазване суровим вирусом.

Резултати истраживања (Joshi, Vinay, Bhaskar, 2020) представљају низ препрека и проблема на које су наставници током пандемије и онлајн наставе наишли, а неке од тих препрека сврстане су у групу техничке подршке, као што је недостатак техничке инфраструктуре и сужена свест наставника о примени мрежних образовних платформи. Скупи интернет пакети, недовољна посећеност ученика, ограничена и недовољна доступност образовних ресурса, као и недостатак познавања и знања о примени информационо-комуникационих технологија јесу најприсутнији проблеми наставника током извођења онлајн наставе у време пандемије (Noor, Isa, Mazhar, 2020). Такође, анализирани резултати истраживања (Niemi & Kousa, 2020) приказују да су изазови које су наставници наводили током онлајн наставе били несвакидашња интеракција која прати електронски начин рада, а наставници су одговарали да су успешно и у кратком року савладали примену платформи, али да интеракција у овом начину рада није била квалитетна. Дакле, можемо уочити да наставници ипак контактној настави дају предност, јер учење лицем у лице и даље има своје погодности и позитивне стране које настава на даљину не може да оствари. Свакако, у овој ванредној и непредвидивој ситуацији образовање на даљину било је идеално решење да се не стане са реализацијом васпитно-образовног рада и да се наставни процес уз поштовање епидемиолошких мера несметано одвија.

МЕТОД

Предмет истраживања је (само)процена наставника о квалитету онлајн наставе током пандемије изазване вирусом ковид-19. Циљ истраживања је да представимо и истражимо однос наставника према квалитету онлајн наставе током пандемије изазване вирусом ковид-19.

Из постављеног циља произилазе задаци истраживања:

1. Истражити да ли су наставници током високошколског образовања стекли компетенције за припрему и реализацију онлајн наставе.
2. Испитати да ли су се наставници први пут са онлајн наставом сусрели током пандемије изазване вирусом ковид-19.
3. Истражити да ли наставници поседују потребне дигиталне компетенције за реализацију онлајн наставе, с обзиром на стручну спрему.
4. Утврдити колико често су се наставници придржавали одређених смерница приликом вођења онлајн наставе.
5. Испитати које су јаке и слабе стране онлајн наставе из перспективе наставника.
6. Испитати да ли ће наставници онлајн наставу примењивати и након пандемије ковид-19.
7. Истражити којом оценом би наставници оценили квалитет наставе током пандемије ковид-19.

Постављене варијабле у овом истраживања јесу: пол, године старости наставника (до 30 година; 31–40 година; 41–50 година; 51 и више година), стручна спрема (виша, висока и мастер/магистар), врста школе у којој наставник ради (основна и средња школа), средина у којој се школа налази (градска и сеоска средина).

У овом истраживању примењена је дескриптивна истраживачка метода, као и техника анкетирања. За ово емпиријско истраживање формулисали смо посебан инструмент који се тицао односа наставника о процени квалитета онлајн наставе током пандемије ковид-19. Статистичка обрада података и анализа извршена је у програму SPSS.

Узорак је обухватио 274 наставника са територије Републике Србије, 93 (33,9%) мушког пола и 181 (66,1%) женског пола.

Структура узорка прегледно је представљена у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка

Варијабле			
Пол	Мушки пол	f	93
		%	33,9
	Женски пол	f	181
		%	66,1
Године старости	До 30 година	f	41
		%	15
	31–40 година	f	102
		%	37,2
	41–50 година	f	94
		%	34,3
	51 и више	f	37
		%	13,5
Стручна спрема	Висока спрема	f	112
		%	40,9
	Мастер/ магистар	f	162
		%	59,1
Запослење наставника	Основна школа	f	145
		%	52,9
	Средња школа	f	129
		%	47,1
Средина у којој се школа налази	Градска средина	f	216
		%	78,8
	Сеоска средина	f	58
		%	21,2

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Овај део посвећен је представљању и анализи (само)процене наставника о квалитету онлајн наставе током пандемије вируса ковид-19.

Први истраживачки задатак био је даистражимо да ли су наставници током високошколског образовања стекли неопходне компетенције за припрему и реализацију онлајн наставе. Само 39 (14,2%) наставника је навело да су на студијама припремљени за вођење онлајн наставе, 49 (15,3%) наставника одговорило је делимично, а највише наставника – 193 (70,4%) одговорило је да их студије нису оспособиле за припремање и реализацију онлајн наставе. Данашње време које прати технолошка прогресија уноси иновације и у васпитно-образовни систем и пажња почиње да се посвећује и онлајн настави.

Други истраживачки задатак био је да испитамо да ли су се наставници први пут са онлајн наставом сусрели током пандемије изазване вирусом ковид-19. Највећи број анкетираних наставника, тачније 228 (83,2%) одговорио је да су се први пут током пандемије сусрели са реализацијом наставе на даљину, 37 (13,5%) наставника одговорило је делимично, док је 9 (3,3%) наставника одговорило са не. Уочавамо да се највећи број наставника први пут са онлајн наставом сусрео током пандемије.

Кратак временски рок и прелазак на несвакидашњи начин рада захтевао је примену различитих платформи у реализације онлајн наставе. Затим, уследило је питање које су платформе наставници најчешће користили током онлајн наставе. С тим у вези је 126 (46%) наставника одговорило да најчешће примењују Google Classroom, 42 (15,3%) наставника користило је Edmodo, 41 (15%) наставника користило је платформу Zoom, 28 (10,2%) наставника користило је Google Meet, 20 (7,3%) наставника примењивало је Microsoft Teams, док је 17 (6,2%) наставника током наставе на даљину примењивало више платформи. Резултати истраживања (Assunção Flores & Gago, 2020) приказују да је већина школа примењивала Google Meet, и апликације Classroom Microsoft Teams, док су друге школе користиле Skype, Zoom Moodle платформе. Такође, резултати истраживања (Oktaviani, Zulfa, Elmanora, 2020) приказују да су студенти као погодну платформу за рад најчешће наводили Google Classroom, затим апликације Zoom, WhatsApp, док су остали наводили Edmodo, Google Meet и друге платформе. Истраживање (Halil, 2020) које се тицало испитивања ефикасности коришћења Edmodo платформе приказује да су његове јаке стране практичност, приступачност, као и подржавање различитих врста датотека. Студија (Oyarinde & Komolafe, 2020) која се бавила ефикасношћу Google Classroom приказује да се ова платформа позитивно показала на постизање школских постигнућа ученика током пандемије и да је од велике помоћи и ученицима и наставницима, јер пружа бројне погодности у успешности наставе на даљину.

Истражити да ли наставници поседују потребне дигиталне компетенције за реализацију онлајн наставе, с обзиром на стручну спрему, био је наредни истраживачки задатак.

Израчунати хи-квадрат указује да је разлика у учесталости одговора статистички значајна ($\chi 2 = 20{,}235$; $df = 2$; $p = 0{,}00$) између наставника са високом стручном спремом и звањем мастер/магистар, где је 102 (37,2%) наставника одговорило да поседује дигиталне компетенције, 143 (52,2%) наставника истакло је да делимично поседују дигиталне компетенције, док 29 (10,6%) наставника не поседује дигиталне компетенције за реализацију онлајн наставе. Резултати истраживања (Müller & Aleksa Varga, 2020) приказују да је више од 70% наставника одговорило да поседују дигиталне компетенције и да сматрају себе дигитално компетентним за примену информационо-комуникационих технологија.

Како онлајн настава изискује додатну посвећеност и ангажовање наставника, следећи истраживачки задатак био је да утврдимо колико често су се наставници придржавали одређених смерница приликом вођења онлајн наставе. Наставницима је понуђена петостепена скала процене Ликертовог типа на којој су они износили своју процену о придржавању одређених смерници и активности током реализација наставе на даљину. Прва тврдња гласила је: *На почетку наставе на даљину проверио/ла сам да ли ученици поседују могућност за праћење онлајн наставе и приступ интернет.* С тим у вези 258 (94,2%) наставника истакло је да је то чинило веома често, 14 (5,1%) наставника често, док је само 2 (7%) наставника одговорило повремено. Код ове тврдње израчунат је изразито висок индекс скалне вредности (ИСВ = 4,93).

Следећа тврдња гласила је: *Ученици су добијали на време потребне информације око реализације онлајн наставе.* Дистрибуција одговора наставника јесте следећа: 266 (97,1%) наставника одговорило је *веома често*, док је 8 (2,9%) наставника одговорило *често*. Дакле, наставници су се ове смерние придржавали и настојали да ученици на време добију потребне информације које се тичу онлајн наставе (ИСВ = 4,97).

Трећа тврдња: *Био/-ла сам флексибилан/-на током вођења онлајн наставе.* Чак 240 (87,6%) наставника је истакло да су веома често били флексибилни током реализације наставе на даљину, 22 (8%) наставника је одговорило *често* и 12 (4,4%) наставника је навело да је флексибилно поступало у раду (ИСВ = 4,83). Реализација наставе на даљину захтева флексибилнији приступ у раду, јер многи фактори могу утицати на њен ток, реализацију и квалитет. Дакле, углавном су анкетирани наставници били флексибилни у процесу вођења онлајн наставе (ИСВ = 4,83).

Четврта тврдња била је: *Трудио/-ла сам се да садржаји буду ученицима разумљиви,* у вези са којом је 267 (97,4%) наставника одговорило *веома често*, а 7 (2,6%) наставника да су се трудили и настојали да садржаји буду разу-

мљиви ученицима. Настава на даљину ученицима са слабијим школским постигнућима и ученицима млађег узраста може представљати тешкоће, јер је овај начин рада често заснован на њиховој самосталности.

Настојао/-ла сам да садржаје и лекције учиним занимљивим, јесте пета тврдња и одговори наставника су следећи: 162 (59,1) наставника је настојало да веома често садржаје и лекције учини занимљивим и креативним за ученике, 47 (17,2%) наставника одговорило је *често*, 34 (12,4%) наставника *повремено* и 31 (11,3%) наставник одговорио је са *ретко* (ИСВ = 4,76). Ова тврдња посебно је важна за ученике млађих разреда основне школе који тек треба да развију позитиван однос према учењу и школским обавезама.

Шеста тврдња гласила је: *Ученицима сам био/-ла доступан/-на око добијања потребних информација.* 188 (68,6%) наставника одговорило је да су ученицима веома често били доступни око добијања информација, 45 (16,4%) наставника рекло је *често,* 36 (13,1%) *повремено* и 5 (1,8%) наставника *ретко*. Израчунати индекс скалне вредности код ове тврдње јесте 4,52. Процес реализације наставе изазван пандемијом вируса био је непознаница и ученицима и њиховим родитељима. Из тог разлога било је неопходно да наставници буду доступни ученицима и њиховим родитељима у вези са добијањем потребних информација, јер су постојале многе препреке на које су ученици могли наићи током учења на даљину.

Домаће задатке сам ученицима редовно прегледао/-ла, седма је тврдња на коју су одговори наставника следећи: 242 (88,3%) наставника је домаће задатке ученицима редовно прегледао, док је 32 (11,7%) наставника навело да су то чинили често (ИСВ = 4,88). На основу анализираних одговора наставника уочавамо да су домаће задатке редовно и на време прегледали и ученицима слали повратне информације.

Последња тврдња била је: *Вршио/-ла сам проверу знања ученика путем платформи.* Одговори наставника показују да је њих 205 (74,8%) веома често вршило проверу знања, 51 (18,6%) често, 18 (6,6%) наставника повремено (ИСВ = 4,68). Неизоставни задатак наставника јесте и провера знања ученика, што у настави на даљину захтева другачији приступ и реализацију. Многе платформе наставницима су биле од користи и помоћи, како за предавања, тако и за проверу знања ученика.

На основу анализираних тврдњи, које су се тицале смерница и активности наставника током онлајн наставе, израчунат је висок индекс скалне вредности. Према томе, можемо закључити да су се наставници придржавали неопходних смерница и активности и настојали да учење на даљину ученицима олакшају и учине квалитетним колико су одређени услови то дозвољавали.

Настава на даљину са собом носи одређене карактеристике које се могу позитивно или негативно одразити на школска постигнућа ученика. Тврдња

која је наставницима понуђена била је: *Ученици су постизали боља школска постигнућа током онлајн наставе*, а дистрибуција одговора је следећа: 5 (1,8%) наставника се сасвим слаже са овом тврдњом, 6 (2,2%) наставника се слаже, 11 (4%) наставника је неодлучно, 33 (12%) наставника се не слаже и највећи број, тачније 219 (79,9%) наставника, уопште се не слаже са понуђеном тврдњом. Најчешће су наставници одговарали да се уопште не слажу да су ученици постизали боља школска постигнућа током онлајн наставе. Као разлоге наводили су тешкоће које прате реализацију онлајн наставе, немотивисаност ученика и несамосталност у савладавању градива.

Наредни истраживачки задатак био је да испитамо наставнике које су, из њихове перспективе, јаке стране онлајн наставе. Сагледани и анализирани одговори наставника о јаким странама онлајн наставе су следећи: 98 (35,8%) наставника наводи доступност материјала, 94 (34,3%) наставника истиче да онлајн настава доприноси развијању дигиталних вештина код ученика, 65 (23,7%) наставника наводи флексибилност, 9 (3,3%) наставника наводи веће ангажовање ученика, док је 8 (2,9) одговорило да онлајн настава према њиховом мишљењу нема јаких страна. Поред јаких страна, наставницима је постављено питање да наведу који су недостаци онлајн наставе. Њих 124 (45,3%) као слабе стране онлајн наставе навело је скромне техничке могућности, 75 (27,4%) наводи тешкоће које прате проверу знања ученика, 32 (11,7%) наставника недостатак дружења и тимског рада, 29 (10,6%) немотивисаност ученика за обављање школских обавеза, док је 14 (5,1%) наставника као недостатке онлајн наставе навело масовно преписивање ученика. Можемо уочити да су наставници били директнији у навођењу недостатака и тешкоћа које су их пратиле током реализације наставе на даљину и највише анкетираних наставника као недостатак наводи скромне техничке могућности које ометају квалитет и реализацију наставе у електронској форми.

Наставнике смо, затим, питали да ли ће овај начин рада (онлајн наставу) примењивати и након пандемије. С тим у вези 54 (19,7%) наставника рекло је да ће онлајн наставу примењивати и након пандемије вируса ковид-19, 79 (28,8%) наставника одговорило је да ће примењивати повремено и 141 (51,5%) наставника навело је да неће примењивати наставу на даљину након пандемије. Резултати истраживања (Basilaia & Kvavadze, 2020) приказују да је прелазак на онлајн наставу био успешан и да се стечене вештине овим радом могу применити и у каснијем раду.

Затим је наставницима постављено наредно питање да – уколико су одговорили да онлајн наставу неће примењивати, наведу који су разлози због тога. Одговори наставника су следећи: 57 (20,8%) наставника је навело да је учинковитија контактна настава, 54 (19,7%) истакло је тешкоће при стицању знања и вештина, 17 (6,2%) наставника навело је необјективност, 9 (3,3%) наставника је одговорило да ништа не може заменити наставу на даљину и 4 (1,5%) наставника навело је да онлајн наставу неће примењивати због недовољне техничке опреме која захтева несметано вођење онлајн наставе.

На самом крају, наставницима је постављено питање да на скали 1–5 (1–недовољан, 2 – довољан, 3 – добар, 4 – врло добар, 5 – одличан) оцене квалитет онлајн наставе током пандемије вируса ковид-19. Дистрибуција одговора је следећа: а) оценом један (недовољан) онлајн наставу оценило је 2 (0,7%) наставника; б) оценом два (довољан) оценило је 23 (8,4%) наставника; в) оценом три (добар) оценило је највише анкетираних наставника, прецизније њих 224 (81,8%); г) оценом четири (врло добар) оценило је 16 (5,8%) наставника; д) оценом пет (одличан) је оценило 9 (3,3%) наставника. Сагледавши одговоре наставника, закључујемо да средња вредност доминира у оцењивању квалитета онлајн наставе током пандемије.

ЗАКЉУЧАК

Утицај пандемије вируса ковид-19 покренуо је неизбежну заступљеност онлајн наставе, чиме је велики број истраживања у овој ситуацији посвећен образовању на даљину, што је овај начин рада умногоме популаризовало. Настојали смо да представимо (само)процену наставника о квалитету онлајн наставе током пандемије вируса ковид-19 и сагледамо како наставници процењују реализацију овог начина рада.

Овим радом дошли смо до следећих кључних закључака: највећи број анкетираних наставника одговорило је да током студија нису стекли компетенције за вођење онлајн наставе; највећи број наставника се први пут са реализацијом онлајн наставе сусрео током пандемије; приликом реализације онлајн наставе наставници су користили следеће е-платформе: Google Classroom, Edmodo, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams илису комбиновали различите платформе; постоји статистички значајна разлика између наставника са високом школом и звањем мастер/магистар по питању поседовања дигиталних компетенција; наставници су се углавном придржавали свих кључних смерница и активности које захтева реализација наставе на даљину; наставници сматрају да ученици током онлајн наставе не постижу боља школска постигнућа; око половине испитаних наставника је одговорило да онлајн наставу након пандемије неће примењивати; сагледавши објективно, квалитет онлајн наставе током пандемије наставници су оценили оценом три.

Наставнички позив носи много подухвата, па је и реализација онлајн наставе за многе од њих била прави изазов. Колико год онлајн настава има позитивних и негативних страна, у овој непредвидивој ситуацији која је задесила цео свет, настава на даљину била је једно од исправних и нужних решења да се испоштују сви захтеви које је Кризни штаб наложио, а исто тако и да се процес васпитно-образовног рада настави у измењеним условима и у кућној атмосфери.

Литература

Assunção Flores, M. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516.

Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1–9.

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.

Deljac, S. & Berović, M. (2020). Usporedba nastave na daljinu i učioničke nastave iz predmeta. Informatika i Računalstvo. *MIPRO 2020/CE*, 1124–1128.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.

Dukić, D. i Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik*, 6(1), 69–72.

Gonzalez, D. & Louis, R. St. (2018). *Online Learning*. In J. I. Liontas (ed.), The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching (First edit), https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0423.

Halil, N. I. (2020). The Effectiveness of Using Edmodo as an Online Learning Platform in Covid-19. *Journal Penelitiandan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika*, 4(3), 284–298.

Joshi, A., Vinay, M. & Bhaskar, P. (2020). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education* (ahead-of-print), https://doi.org/10.1108/itse-06-2020-0087.

Jukić, D. (2017). Tehnička pripremljenost i motiviranost studenata hrvatskih sveučilišta za online oblike nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 93–102.

Krumsvik, R. J. (2007). *Skulen og den digitale lærings revolusjonen*. Oslo: Universitets for laget.

Mehić, A. i Hadžić, N. (2020). Online nastava – nastava budućnosti. *Acta geographica Bosnia et Herzegovina*, 13, 83–101.

Müller, M. & Aleksa Varga, M. (2020). Digital competences of teachers and associates at higher educational institutions in the Republic of Croatia. *Informatologia*, 53(1–2), 8–23.

Noor, S., Isa, F. M. & Mazhar, F. F. (2020). Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic. *Educational Process: International journal*, 9(3), 169–184.

Niemi, H. M. & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369.

Oyarinde, O. N. & Komolafe, O. G. (2020). Impact of Google Classroom as an Online Learning Delivery during COVID-19 Pandemic: The Case of a Secondary School in Nigeria. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(9), 53–61.

Oktaviani, M., Zulfa, V. & Elmanora, E. (2020). What platform makes students enjoy the learning during covid-19 pandemic?. *Proceeding Umsurabaya*, 1, 102–107.

Palloff, R. M. & Pratt, K. (2011). The excellent online instructor: Strategies for professional development. *San Franscisco: Jossy Bass*.

Pragholapati, A. (2020). Covid-19 Impact on Students. *EdArXiv*, 1–6, https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NUYJ9.

Simamora, R. M. (2020). The Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 86–103.

Sun, L., Tang, Y. & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687–687.

Шћепановић, Д., Марјановић, У., Кораћ, И. и Стефановић, Д. (2017). Дигиталне компетенције универзитетских наставника. *Learning, Media & Technology*, 40(1), 64–82.

Jelena Ž. Maksimović
University of Niš, Faculty of Philosophy
Nedeljko M. Milanović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina
Jelena S. Osmanović Zajić
University of Niš, Faculty of Philosophy

TEACHERS (SELF)ASSESSMENT ON THE QUALITY OF ONLINE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Summary

The COVID-19 virus pandemic also had a significant impact on the educational system. This article presents the results of a research aimed at examining teachers' attitudes about the quality of online teaching during the COVID-19 virus pandemic. A descriptive research method and survey technique were applied. The sample included 274 teachers from the territory of the Republic of Serbia. The presented results indicate that the largest number of teachers with online teaching met for the first time during the pandemic and that until then they had no experience with distance learning. The platforms most often used by teachers in working with students are: Google Classroom, Zoom, Edmodo, Google Meet and Microsoft Teams. Also, a large number of teachers answered that they will partially apply online teaching after the pandemic, emphasizing that contact teaching is irreplaceable and of much higher quality, because students are more engaged, prepared and committed to school obligations. Looking at it objectively, teachers most often rated the quality of online teaching during the pandemic as average, more precisely with a grade of three. Online teaching during the pandemic required great dedication and teacher engagement, as well as good management of information and communication technologies and developed digital competencies of both teachers and students. The realization of online teaching was a challenge for teachers, but also the only possibility and solution to continue and actively carry out educational work during the pandemic and emergency situation.

Keywords: *COVID-19, pandemic, online teaching, teacher, education.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.245DJ
УДК 37.018.43"2020/2021"
Прегледни научни чланак
стр. 245–262

Биљана Д. Ђорић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

НАСТАВА У УСЛОВИМА ПАНДЕМИЈЕ: КЛАСИФИКАЦИЈА УТИЦАЈНИХ ФАКТОРА НА КВАЛИТЕТ Е-НАСТАВЕ И ПЕРЦЕПЦИЈУ ЗАДОВОЉСТВА[**]

Апстракт: Образовање је само један од аспеката живота који је значајно измењен услед пандемије ковид-19. Наставници широм света, на свим нивоима образовања, суочени су са изазовом учења на даљину. Без обзира на спремност наставника, ученика и студената и њихову дигиталну писменост, измењени услови учења, али и других животних околности, имају утицаја на сам процес и исход учења и подучавања. С тога, циљ овог рада је утврдити утицајне факторе у контексту учења на даљину. У раду је извршен преглед литературе релевантних истраживања објављених у периоду пандемије, а која се баве испитивањем квалитета наставе и учења у условима пандемије на различитим нивоима образовања. На основу анализе радова и резултата спроведених истраживања дат је преглед и класификација утицајних фактора који се тичу како афективних компоненти учења, тако и когнитивних, али и других аспеката учења и наставе. То су следеће категорије фактора: технички аспект имплементације е-учења; перцепција алата за е-учење; мотивациони и когнитивни фактори; фактори који се односе на садржајне специфичности; социјални фактори; фактори који се односе на вештине и спремност; временски и екстерни фактори. На крају су дате истраживачке и педагошке импликације проистекле из прегледа литературе.

Кључне речи: *ковид пандемија, онлајн настава, фактори наставе и учења.*

УВОД

Настава и учење су веома сложени процеси на који утиче велики број фактора који се тичу како ученика/студената, тако и наставника на свим нивоима образовања. Услед пандемије ковид-19 дошло је до великих изненадних промена у начину учења и наставе широм света, који су захтевали брзо прила-

[*] biljana.djoric@ftn.kg.ac.rs

[**] Истраживања презентована у овом раду су делимично финансирана средствима Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС, уговор бр. 451-03-9/2021-14/200132 чији је реализатор Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

гођавање ученика и наставника у врло стресном периоду. Измењен начин живота, принудна социјална дистанца, брига и забринутост за здравље, додатно су отежали прилагођавање променама које су биле неопходне у сфери образовања, али и другим аспектима људског функционисања.

Према статистичким подацима, скоро 99% ученика/студената (1 725 билиона) широм света били су под утицајем промена које је пандемија изазвала (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Како је употреба информационих технологија у образовању у периоду пандемије неизбежна, то је изазвало и додатне проблеме у самој организацији и реализацији наставе. Бројни су фактори су на то утицали, а углавном се односе на техничку опремљеност, спремност наставника и ученика, мотивисаност за учење на даљину (Ali, 2020), али и многе друге који ће бити анализирани у овом раду. Како би се боље разумели проблеми и могућности учења на даљину, као и спровеле потребне мере за побољшање квалитета наставе и учења, неопходно је издвојити кључне ометајуће факторе. С тога је циљ овог рада извршити идентификацију и класификацију најчешће утврђених утицајних фактора који су издвојени прегледом литературе.

1. ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Извршена је селекција 27 радова из Google Scholar базе који се баве ефектима онлајн наставе и утицајним факторима из угла наставника и ученика, односно студената.

Основни критеријум за селекцију радова били су радови који се баве испитивањем утицајних фактора на онлајн наставу и учење искључиво у условима пандемије. Изабране студије спроведене су у различитим државама, са различитим узорцима и на свим нивоима образовања.

Преглед литературе указује на то да су радови фокусирани на више различитих категорија утицајних фактора, од оних који се тичу техничких услова за реализацију е-наставе, когнитивних аспеката, афективних, до контекстуалних, односно спољашњих утицаја. Такође је већи број радова који су се бавили е-наставом из перспективе наставника у односу на оне који су анализирали ефекте е-наставе на ученике, односно студенте.

Предмет овог истраживања су потенцијални фактори који могу утицати на е-наставу и задовољство е-наставом. Основни циљ овог рада је утврдити основне категорије фактора који су у директној или индиректној вези са квалитетом е-наставе (који се односи на техничке, организационе, когнитивне и афективне аспекте наставе) и перцепцијом задовољства.

Задаци истраживања односе се на:

– Утврђивање баријера за успешну имплементацију онлајн наставе;

- Утврђивање заступљености когнитивних и афективних аспеката наставе (мотивација, ставови, оптерећеност, дисциплина итд.) који могу бити у међусобној вези и вези са ефектима е-наставе;
- Утврђивање утицаја различитих фактора на перцепцију задовољства онлајн наставом;
- Утврђивање утицајних фактора на успешност имплементације онлајн наставе и усвајање вештина потребних за то;
- Утврђивање утицаја различитих фактора на спремност за употребу технологије и имплементацију онлајн наставе.

1.1. Анализа фактора из угла наставника и студената

Преглед литературе указује на већи број испитиваних утицајних фактора на квалитет и исходе онлајн учења из угла наставника на свим нивоима образовања у односу на истраживања која се баве ученицима или студентима.

Издвојени фактори се најгрубље могу поделити на спољашње и унутрашње факторе, односно личне карактеристике наставника и ученика/студената. Због тога што се велики број истраживања бави различитим категоријама фактора (али и њиховом међусобном повезаношћу) који могу директно или индиректно утицати на квалитет наставе, тешко их је одвојено посматрати и класификовати према одређеним аспектима наставе и учења. Због тога је у наведеним потпоглављима најпре урађена грубља подела ових фактора. Јаснија категоризација фактора дата је у трећем поглављу где је приказана њихова синтеза.

1.1.1. Недостатак интеракције, ресурса и дигиталних вештина као идентификована баријера за имплементацију онлајн наставе

У литератури се често издвајају технички проблеми као једна од баријера за успешну реализацију е-наставе (проблеми са интернет конекцијом, нестанак струје, проблеми са рачунаром, опремом) (Mishap, Gupta, Shree, 2020). Резултати студија указују на то да преко 60% студената никада раније није имало сусрет са наставом на даљину због чега су технички проблеми били један од највећих проблема које су студенти издвојили (Bączek, Zagańczyk-Bączek, Szpringer, Jaroszyński, Wożakowska-Kapłon, 2021). Технички проблеми услед недостатка квалитетне интернет везе посебно су изражени у појединим земљама. Међу популацијом студената Пакистана, скоро 52% је оних који су имали лош сигнал или нису имали приступ интернету. С тога, не чуди налаз да је чак око 72% тврдило да су били више мотивисани током класичне наставе, а да је око 43% њих имало проблем са израдом групних задатака (Adnan & Anwar, 2020). Други аутори, који су на узорку од 2 721 студента са територије

Уједињеног Краљевства испитивали ометајуће факторе у току онлајн учења и наставе, дошли су до налаза да је око 27% студената имало проблем због недостатка адекватног простора за учење због великог броја чланова породице; око 21% студената је имало проблем са интернет конекцијом; око 11% студената је исказивало анксиозност, а око 18% је имало тешкоће због временске организација часова (Dost, Hossain, Shehab, Abdelwahed, Al-Nusair, 2020).

У литератури се као баријере издвајају и високи трошкови, неакдекватна инфраструктура и неприхватање технологије за е-учење од стране институције (Adarkwah, 2021). Одговарајућа инфраструктура захтева високе трошкове, а уколико институција нема позитивне ставове према учењу на даљину, а самим тим и тенденцију ка улагању, то се може директно одразити на наставу и њен квалитет.

Аутори квалитативне студије су на узорку од 67 наставника основне школе, на основу анализе садржаја интервјуа дошли до закључка да су наставници имали проблема са прилагођавањем наставних метода учења у онлајн окружењу, недостатком вештина и искуства у употреби технологије, временом потребним за прегледање задатака, комуникацију са ученицима и родитељима, недостатком ресурса на матерњем језику, што је узроковало велико временско оптерећење за развој материјала и садржаја (Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto, Tambunan, 2020). Квалитативна анализа друге студије у којој је интервјуисано 20 испитаника, издваја недостатак интеракције са ученицима или студентима као велику баријеру у току онлајн наставе (Mishra, Gupta, Shree, 2020). Наставници нису били у могућности да прате изразе лица студената, као ни њихову активност.

Недостатак вештина за употребу технологије у сврху учења, недостатак интеракције са вршњацима и наставницима, повећани трошкови, а у случају основног образовања и оптерећеност родитеља и повећане обавезе због помоћи која је деци била неопходна, само су још неки од отежавајућих фактора (Suryaman et al., 2020). Родитељи су имали улогу наставника од куће поред уобичајених свакодневних обавеза, што је за већину родитеља представљало оптерећење.

Аутори студије случаја у којој је учествовало 15 наставника и родитеља техником интервјуисања и садржајном анализом издвајају и проблем повећаног времена проведеног испред рачунара због дугих виртуелних састанака и асинхроне комуникације, али и тешкоће са којима се сусрећу ученици, односно студенти са посебним потребама (Putri, Purwanto, Pramono, Asbari, Wijayanti, Hyun, 2020). Као што су истраживања показала, велики број ученика/студената је имао проблема са поремећајем пажње, а у случају деце са посебним потребама вероватно је да су ти проблеми су били још драстичнији.

Квалитативном анализом појединих аутора издвојени су следећи ометајући фактори за успешну имплементацију онлајн наставе: недостатак искуства у онлајн настави, одвојеност од ученика, администрација и незадовољавајући резултати ученика (Ma, Chutiyami, Zhang, Nicoll, 2021).

1.1.2. Афективни и когнитивни фактори који директно или индиректно утичу на квалитет наставе и учења и задовољство онлајн наставом

Квалитативна и квантитативна анализа указује на то ставови, мотивација, самоефикасност студената и употреба технологије имају важну улогу у когнитивном ангажовању и академском постигнућу студената (Aguilera-Hermida, 2020). Када је реч о ставовима, ово истраживање указује да студенти углавном преферирају наставу уживо, али и да ти студенти имају тешкоће у прилагођавању настави на даљину. Корелационом анализом добијене су умерене корелације између степена тенденција ка настави уживо и тешкоћама у прилагођавању онлајн настави (r = 0,539), као и негативне корелације између процене самоефикасности и тенденције ка класичној настави (r = –0,314). Пронађена је статистички негативна умерена корелација између преференције ка класичној настави и когнитивног ангажовања (r = 0,39). Студенти који су радије прихватали онлајн наставу су били и когнитивно ангажованији и боље мотивисани за учење у тим условима. Средње вредности за процену ових категорија биле су шаренолике (на петостепеној скали). Студенти су негативно вредновали онлајн учење (M = 1,98) и релативно ниско процењивали когнитивно ангажовање (M = 2,39), као и самоефикасност за онлајн учење (M = 2,27). Највише процене су дате за категорију тенденције ка класичној настави (M = 4,49) и учесталост употребе технологије након онлајн наставе (M = 4,28). Овакви подаци говоре о негативним ставовима студената према онлајн настави.

Како би аутори утврдили разлике у степену мотивисаности пре и после ванредног стања, испитивали су процене пре и после периода учења на даљину. Резултати су показали да су процене за све категорије којима је мерена мотивација (дружење, интеракција са професорима, школске активности, домаћи задаци, степен интересовања) биле више у периоду пре пандемије. Сличан резултат добијен је и приликом поређења процена самоефикасности пре и после наставе на даљину. Студенти су давали ниже процене за категорије које се односе на завршавање задатака на време, процену успешности, вештине дискутовања и сл. у току пандемије. Међутим, категорију која је у вези са познавањем новина су проценили вишим оценама у односу на период пре пандемије. Овакав налаз је очекиван, с обзиром на то да су студенти били изложени великим променама у процесу наставе. Процене за когнитивно ангажовање такође су биле ниже у онлајн контексту – категорије које се односе на знање/учење, концентрацију, степен ангажовања, интересовање и ентузијазам су ниже процењени. Квалитативни део ове студије потврдио је статистичке податке добијене квантитативном анализом. Студенти су током интервјуисања исказали да су имали тешкоће са фокусирањем на предавања када су их похађали од куће, тешкоће у разумевању садржаја практичног карактера, али и да нису били мотивисани.

Аутори прегледног чланка који су се бавили баријерама за имплементацију онлајн наставе указују на то да око 60% наставника сматра да је реализација онлајн наставе тешка и врло тешка, а да се 42% наставника осећало анксиозно у току онлајн наставе (Wang et al., 2020; Yang & Zhang, 2020, према: Zhou & Li, 2020). Други важни налази овог прегледног рада односе се на способност ученика за самостално учење. Резултати анкетирања скоро 10 000 родитеља ученика основних школа указују на то је приближно 45% ученика имало проблем са концентрацијом; око 44% је имало неадекватно време учења; близу 40% ученика је имало тешкоће у адаптацији на онлајн наставу, док је приближно 46% ученика имало потребу за надгледањем од стране наставника или родитеља. Овакав налаз говори о недовољно развијеним вештинама ученика основног образовања за самостално учење у онлајн контексту, што је даље вероватно имало утицаја и на коначно постигнуће.

Анализом одговора 45 наставника основних школа, аутори налазе да 74% наставника сматра да је онлајн настава неефикасна, а чак преко 80% њих је изразило незадовољство онлајн наставом (Fauzi & Khusuma, 2020), што је у складу са налазима претходно поменуте студије. Ови наставници су такође проценили да су за приближно 51% ученика онлајн материјали били тешко доступни, као и да је 67% наставника морало да прилагођава наставне материјале, док су остали користили постојеће или од других колега (Fauzi & Khusuma, 2020).

Када је реч о задовољству факултета онлајн наставом, регресионом анализом издвојени су следећи утицајни аспекти (Marasi, Jones, Parker, 2020): мотивисаност за рад у е-окружењу ($\beta = 0{,}58$); процена флексибилности и комфорности, односно уштеда времена, продуктивност и сл. ($\beta = 0{,}18$); перцепција квалитета обуке кроз коју су наставници прошли ($\beta = 0{,}09$); аутономија, односно самосталност у модификацији е-курсева и прилагођавање потребама студената ($\beta = 0{,}09$); време проведено у дизајну и креирању е-курсева ($\beta = 0{,}11$); процена постојање подршке за развој курсева ($\beta = –0{,}08$); постојање техничке подршке за употребу курсева како за факултете, тако и студенте ($\beta = 0{,}08$); процена укључености студената, њихових ставова и постигнућа у току онлајн наставе од стране наставника ($\beta = 0{,}24$); процена друштвене компоненте, односно степена интеракције између учесника наставе ($\beta = 0{,}41$); процена корисности система за е-учење, односно процена колико је систем функционалан за тестирање, постављање задатака и сл. ($\beta = –0{,}01$). Средње вредности за скоро све наведене категорије (на скали од 1 до 6) су биле између 4 и 5. Резултати овог истраживања посебно истичу важност друштвене димензије, односно задовољство степеном интеракције између наставника и студената на перцепцију задовољства онлајн наставом.

Са друге стране, постоје и налази о постојању везе између негативне перцепције задовољства онлајн наставом у условима пандемије, стреса ($r = –0{,}25$) и депресије ($r = –0{,}23$) (Truzoli, Pirola, Conte, 2021). Налази овог истраживања указују на то да стрес позитивно корелира са осећајем анксиозности ($r = 0{,}65$),

депресијом (r = 0,78) и унутрашњим локусом контроле наставника (r = 0,39), док је процена самоефикасности у негативној вези са проценом локуса контроле (r = –0,55 – на скали где су виши скорови означавали спољашњи локус контроле). Као корисне су се показале стратегије тражења помоћи од колега, планирање и релаксација. На тај начин, „заштитни" фактори су имали позитиван утицај на негативне психолошке последице у току пандемије. Наставници који су дали више процене за самоефикасност (M = 29,4 – на скали где је најнижи могући скор 10, а највиши 40), показали су и израженији интерни локус контроле (M = 25,1 – на скали где је најнижи могући скор 0, а највиши 85), а самим тим и израженији степен стреса због осећаја одговорности (M = 14,9 – на скали где је најнижи могући скор 0, а највиши 45).

Квантитативни део истраживања спроведеног са 351 наставником основних школа указује на главне предикторе процени самоефикасности рада у онлајн окружењу (Ma, Chutiyami, Zhang, Nicoll, 2021). Резултати су указали на то да је прилагодљивост позитиван предиктор самоефикасности (β = −0,33) и примени технологије (β = −0,536), док је „сагоревање" негативан предиктор самоефикасности (β = −0,437). Умерен ефекат на промене у процени самоефикасности за е-наставу имала је категорија „сагоревања" због онлајн наставе (β = 0,071).

Перципиран степен очекивања постигнућа од стране наставника има позитиван ефекат на ставове и понашајне намере за примену онлајн наставе током пандемије (Tandon, 2020). Анализа фактора ове студије, на узорку од 643 наставника основног образовања, показала је директне утицаје између категорија: очекивања постигнућа и понашајне намере (станд. коеф. = 0,14); очекивања у вези улагања напора у онлајн наставу и понашајне намере (станд. коеф. = –0,351); олакшавајућих услова и понашајне намере (станд. коеф. = 0,39); друштвене димензије (размена искуства са другима о употреби технологије) и понашајне намере (станд. коеф. = 0,21); очекивања постигнућа и ставова (станд. коеф. = 0,145); очекивања у вези улагања напора у онлајн наставу и ставова (станд. коеф. = 0,362); олакшавајућих услова и ставова (станд. коеф. = 0,222); друштвене димензије и ставова (станд. коеф. = 0,094); ставова и понашајних намера (станд. коеф. = 0,456); понашајних намера и стварне употребе технологије за онлајн наставу (станд. коеф. = 0,094); олакшавајућих услова и стварне употребе технологије за онлајн наставу (станд. коеф. = 0,41); ставова и стварне употребе технологије за онлајн наставу (станд. коеф. = 0,28). Средње вредности за наведене категорије процењене су са оценама изнад 4 на петостепеној скали. Исто истраживање показало је да подршка у виду обука и обезбеђена потребна опрема помажу наставницима да се упознају са технологијом и примењују је.

Позитивни ставови наставника према променама (когнитивни, афективни, бихејвиорални), прилагодљивост наставника, административна подршка, самоефикасност и позитивни ставови према технологији су међусобно позитивно повезани (Sokal, Trudel, Babb, 2020). Негативне корелације ових категорија уочене су са категоријом „сагоревања" у почетној фази пандемије. Јачине корелација за испитиване категорије биле су од r = –0,8 до r = 0,6. Исти

аутори су упоредили процене наведених категорија и три месеца након почетка пандемије. Резултати ове студије су указали на то да постоје статистички значајне разлике у проценама ставова (когнитивни и афективни аспект) у априлу и јуну месецу, као и разлике у процени категорија које се односе на ефикасност (понашајни аспект), исцрпљеност, цинизам и постигнуће. Наиме, наставници су током пандемије имали негативније ставове према променама у односу на почетак, више процене самоефикасности у понашајном аспекту, али и негативније процене исцрпљености, цинизма и постигнућа. Дакле, наставнике је овакав начин рада исцрпео, али су ипак ојачали веру у своје способности.

Поједини аутори су се бавили корелационом анализом, тј. повезаношћу појединих аспеката онлајн наставе и процене постигнућа (Klein et al., 2021). У истраживању је учествовало 578 студената који похађају студије у области физике. Налази ове студије указују на позитивне корелације са проценом постигнућа за следеће категорије: вештине за самоорганизацију у току пандемије и уопште (r = 0,63); повољно окружење за учење (r = 0,32); ставови према онлајн настави (r = 0,58); комуникационе вештине (r = 0,48). Према овим ауторима, налаз који се односи на комуникационе вештине може бити у вези са претпоставком да су бољи студенти више социјализовани, што је посебно важно у природним наукама које захтевају размену идеја, објашњавање, аргументацију и сл. Резултати у вези ставова према онлајн настави и окружењем за учење у складу су са претходно анализираним студијама.

Истраживање је показало да су студенти исказали негативне ставове према онлајн учењу у односу на традиционално и да су дали релативно ниске процене за ставке које се односе на њихове компетенције које развијају, задовољство онлајн наставом, могућношћу да постављају питања итд. (средња вредност за скоро све ставке је испод 3 – на петостепеној скали) (Dost et al., 2020).

Квалитативном анализа за чију намену је интервјуисано 20 студената и професора, издвојено је неколико категорија тешкоћа, а које се поред техничких проблема, односе и на: недостатак интересовања и губљење пажње приликом онлајн наставе, отежано разумевање градива, неусклађеност брзине учења са темпом излагања наставника (Mishra, Gupta, Shree, 2020). Други аутори издвајају недостатак дисциплине приликом учења од куће услед неадекватног надгледања од стране наставника (Bączek, Zagańczyk-Bączek, Szpringer, Jaroszyński, Wożakowska-Kapłon, 2021; Mukhtar, Javed, Arooj, Sethi, 2020).

У литератури се издваја и немогућност усвајања практичних вештина (Mukhtar, Javed, Arooj, Sethi, 2020) и могућност плагијаризма (Mukhtar, Javed, Arooj, Sethi, 2020).

Различити алати и платформе за учење на даљину пружају широк спектар могућности за учење, почевши од усвајања концептуалног знања, основних вештина до давања различитих облика повратних информација од стране наставника. Међутим, недостатак директне комуникације између студената/ученика и наставника и немогућност надгледања активности ученика као у класичној учионици, провера постигнућа може бити отежана, а ученици и

студенти слободнији ка тенденцији да варају. Томе може допринети и недостатак довољног времена за учење, отежано усвајање градива током онлајн наставе, али и слабија мотивисаност. Поред тога, поједине практичне активности је скоро немогуће прилагодити онлајн настави због чега се у литератури често истиче проблем усвајања практичних вештина. Чак и старији ученици и студенти могу имати тешкоће у самоорганизацији учења. Немогућност временског планирања, анксиозност, страх од неуспеха, тешкоће са употребом алата за е-учење итд., такође могу утицати на квалитет како наставног процеса, тако и наученог.

1.1.3. Фактори који утичу на процес онлајн наставе и успешност у усвајању вештина потребних за онлајн наставу

Регресиона анализа аутора која је урађена на основу укупно 262 наставника и студента указала је на следеће категорије утицаја на ефикасност онлајн наставе (Tartavulea, Albu, Albu, Dieaconescu, Petre, 2020): институционална подршка, односно спремност институције за прилагођавање онлајн настави (објашњава 29% варијансе, а дате просечне оцену су изнад 3 – на петостепеној скали); лични напор, односно време посвећено онлајн настави и припреми за онлајн наставу (објашњава 14% варијансе, а просечне вредности су између 3 и 4); поверење у систем, тј. веровање у ефикасност онлајн наставе и технолошка припремљеност (објашњава око 16% варијансе, а дате просечне оцене су између 3 и 4); претходна употреба (објашњава око 11% варијансе, а просечна оцена је 2,7). Ово истраживање такође се бавило поређењем заступљености ових категорија у различитим земљама што је довело до налаза да су испитаници из западне Европе више труда улагали у онлајн наставу, као и да су имали бољу институционалну подршку у односу на друге. Такође је утврђена ретка претходна употреба онлајн система без обзира на географску локацију. И друга истраживања указују на поверење у систем као важан фактор употребе технологије (González-González, Infante-Moro, Infante-Moro, 2020). Поред поверења у технологију, издвојили су се и други мотивациони фактори као што су: процена квалитета, доступност информација о употреби алата, спољашњи утицаји (на пример, мишљења других), компатибилност система, процењена корисности технологије и намере за употребу нових алата.

Поједине студије су се бавиле улогом факултета као институције на процес онлајн учења (Daumiller, Rinas, Hein, Janke, Dickhäuser, Dresel, 2021). Резултати су указали на то да су циљеви факултета усмерени на учење позитиван предиктор перцепције преласка на онлајн наставу као позитивне промене ($\beta = 0{,}35$) и перцепције корисности ($\beta = 0{,}52$). Са друге стране циљеви факултета усмерени на избегавање предиктор су категорији перцепције онлајн наставе као проблема ($\beta = 0{,}39$), као и избегавање рада ($\beta = 0{,}3$). Перципирана онлајн настава као проблем предиктор је нивоу „сагоревања" ($\beta = 0{,}63$), док је негативан предиктор студентским проценама квалитета наставе ($\beta = -0{,}43$). Налази ове студије говоре о значају ставова институције и институционалне подршке у процесу е-наставе.

Регресиона анализа спроведена у циљу утврђивања фактора који утичу на усвајање вештина у посебним аспектима онлајн наставе показала је следеће (године и пол су биле контролне варијабле) (König, Jäger-Biela, Glutsch, 2020): технолошко-педагошке вештине значајан су предиктор успешном одржавању друштвених контаката и обезбеђивању диференцијације задатака (0,19); самоефикасност је предиктор вештинама за диференцијацију задатака (0,30) и давању повратних информација (0,36); обезбеђени туторијали за употребу технологије позитивно су утицали на одржавање друштвених контаката (0,31), спровођење лекција онлајн (0,35) и диференцијацију задатака (0,21), док је доступност комуникационих медија била предиктор обезбеђивању онлајн лекција (0,23), увођењу нових наставних садржаја (0,23) и негативан предиктор диференцијацији задатака (–0,24); образовање наставника, односно дигиталне компетенције позитивно су утицале на одржавање друштвених контаката (0,25), увођење нових садржаја (0,22) и диференцијацију задатака (0,20). Варијација у варијабли која се односи на одржавање друштвених контаката са ученицима и родитељима може бити објашњена у великом степену (R^2 = 0,39). И друге категорије су се показале као важни фактори успешне реализације онлајн наставе, односно вештина које један е-наставник треба да поседује. Комплексност ових фактора указује на велики број улога и изазова са којима е-наставник треба да се сусретне, али и вештина да класичну наставу прилагоди настави на даљину.

1.1.4. Фактори који утичу на спремност наставника и студената за онлајн наставу/употребу технологије

Аутори налазе да на ниво спремности за употребу технологије у настави утичу академска дисциплина, претходно искуство у употреби технологије, културна оријентација, иновативни потенцијали на државном нивоу, пол, као и контекст преласка на онлајн наставу (Scherer, Howard, Tondeur, Siddiq, 2021). У овом контексту важно је нагласити развијеност земаља и њихову спремност за улагање у иновације. Ипак, налази овог истраживања указују на то да индикатори иновација нису конзистентно и у вези са степеном спремности наставника, што се може приписати контексту у коме се одвијала настава, односно условима пандемије.

Према спроведеној вишеструкој линеарној регресији друге студије, упознатост са технологијом, припремљеност, доступност уређаја и конекције, самоефикасност за употребу технологије и искуство су се показали као заједнички предиктори спремности студената и факултета, односно наставника за онлајн наставу (67,1% варијације у проценама студената и наставника је објашњено наведеним индикаторима) (Callo & Yazon, 2020). Исто истраживање показало је да су наставници и студенти недовољно спремни за примену онлајн наставе (средња вредност за ставке које се односе на припремљеност је 2,19 – на скали до 4).

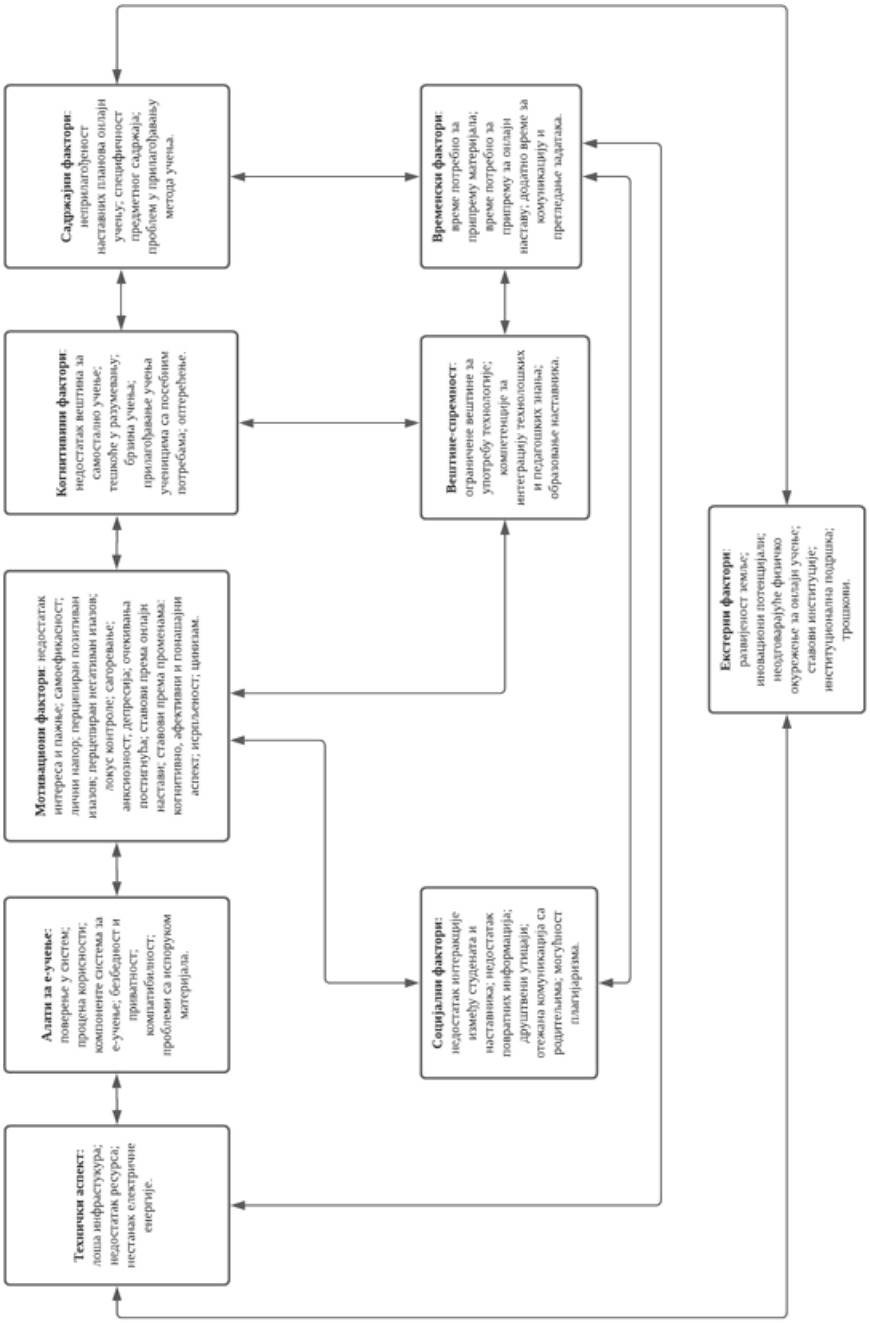
1.1.5. Други фактори

Други аутори прегледом литературе о образовању наставника у време пандемије издвајају не само контекстуалне утицајне факторе који утичу на онлајн учење већ и три категорије присутности (Carrillo & Flores, 2020): присутност наставника, социјална приступност и когнитивна присутност. Присутност наставника подразумева педагошки приступ који захтева интеграцију знања, улогу фасцилатора, подстицање ученика; креирање окружења које подстиче учење, односно креирање персонализованог, контекстуалног, друштвеног, формативног и флексибилног окружења; олакшавање учења кроз усмеравање учења, давање повратних информација, подстицање позитивних ставова студената итд. Друштвена присутност подразумева дељење и размену идеја, колаборацију, баланс у пружању помоћи и присутности наставника, интерактивност, учење кроз практичне и аутентичне активности итд. Когнитивна присутност се обезбеђује дељењем наставних искустава, интеграцијом различитих перспектива, развојем личних наставних пракси, рефлексијом и сл.

Истраживањем које је обухватило 30 383 студената из 62 земље, дошли су до налаза да постоје разлике у процени фактора учења између студената из различитих држава и континената, као што су (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomaževič, Umek, 2020): задовољство формом извођења онлајн наставе (видеоконференције, снимљене лекције, презентације); прилагођавање новом окружењу за учење; подршке учењу и преоптерећење; задовољство подршком за учење и подршком наставника; доступност инфраструктуре за учење од куће; процена дигиталних вештина потребних за похађање онлајн наставе и учење; анксиозност; фрустрација; брига о професионалној каријери у будућности, проблеми у вези са учењем, финансијама и будућем школовању; задовољство институцијама.

2. СИНТЕЗА И КЛАСИФИКАЦИЈА ФАКТОРА ИЗДВОЈЕНИХ ПРЕГЛЕДОМ ЛИТЕРАТУРЕ

Како би се добио прегледнији приказ утицајних фактора на квалитет онлајн наставе и перцепцију задовољства, а који су издвојени прегледом литературе, креирана је шема са класификацијом фактора и потенцијалним везама између њих (Слика 1).



Слика 1. Преглед утицајних фактора на квалитет онлајн наставе и перцепцију задовољства

Као категорије фактора издвојени су: технички аспект, утицај алата за е-учење, мотивациони и когнитивни фактори, садржајни, временски, социјални аспект наставе и способности, односно вештине наставника и ученика/студената и спољашњи утицаји.

На Слици 1 приказане су претпостављене везе између издвојених категорија фактора. Иако су неке везе у литератури већ утврђене, ипак је неопходно извршити проверу постојања потенцијалних веза за овако постављену групацију фактора.

Фактори који се односе на технички аспект, као што су ресурси, инфраструктура и сл. могу бити у вези са перцепцијом алата за е-учење, односно проценом поверења у систем, безбедности и приватности, испоруком материјала…) што даље може утицати на мотивационе факторе који су се показали веома значајним за имплементацију онлајн учења и наставе. Дакле, ако наставници и студенти имају добру техничку подршку, опремљени су и позитивно вреднују алате за е-учење, вероватно је да ће бити више и мотивисани, а самим тим и когнитивно ангажованији. Фактори који се односе на садржај наставе, односно специфичност наставног садржаја који се изучава онлајн, опет могу бити у повратној спрези са когнитивним и мотивационим аспектима учења. Социјални фактори као што су недостатак интеракције између учесника наставног процеса, отежана комуникација, утицаји околине, директно или индиректно могу утицати на мотивисаност наставника и студената, али и временске факторе који се односе на додатно време за комуникацију, прегледање материјала, давање повратних информација и сл. Вештине за употребу технологије могу бити у вези са временским аспектом, односно временом за припрему онлајн материјала и онлајн комуникацију. Дакле, очекује се да већа спремност за употребу технологије подразумева и брже прилагођавање већини аспеката онлајн наставе. Наравно, специфичност наставног садржаја, такође може бити у вези са временским ограничењима, јер нису сви предмети једнако погодни за прилагођавање онлајн настави. Вештине и спремност за употребу технологије могу бити у спрези са когницијом и мотивацијом. Боља обученост за примену технологије може подразумевати мање когнитивно оптерећење, а самим тим и већу мотивисаност. Екстерни фактори као што су развијеност земље, иновациони потенцијали, институционална подршка, могу се схватити као „улазни" фактори који могу утицати на целу спрегу фактора: од техничке опремљености и доступности ресурса, преко мотивације и когнитивног ангажовања до финалних ефеката онлајн наставе.

3. ПЕДАГОШКЕ И ИСТРАЖИВАЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

На основу прегледа литературе и издвојених категорија утицајних фактора на квалитет е-наставе и учења, као и на задовољство оваквим обликом учења у специфичним условима, може се закључити да постоје проблеми који се тичу многобројних аспеката учења. Комплексност наставе у условима пандемије је очигледна и немогуће је посматрати само из једне перспективе. Технички услови за спровођење онлајн наставе су основни предуслов за реализацију оваквог начина учења. У бројним ниско развијеним земљама постоји проблем лоше мрежне инфраструктуре, а потом и немогућности студената да набаве потребну опрему. Нагле промене и изазов изненадног преласка на учење на даљину свакако су оставили последице на квалитет наставе. Не поседују сви наставници дигиталне компетенције које је неопходно интегрисати са педагошким вештинама, студенти и ученици, такође нису спремни за учење на даљину, посебно када је реч о млађим узрастима. Стрес и брига су имали негативан допринос целокупној организацији наставе. Ставови према употреби технологије, одређеним алатима, вештине саморегулисаног учења и организације времена, просторни услови за учење на даљину само су још неки од фактора који су утицали на квалитет и задовољство онлајн наставом. Из свега наведеног, могу се издвојити одређене педагошке импликације:

- Неопходно је обезбедити обуке за наставнике на свим нивоима образовања како би били охрабрени за примену технологија, ефикаснији у припреми онлајн материјала и спремнији за онлајн комуникацију;
- Међусобна комуникација са вештијим колегама у употреби технологије, инструкционим дизајнерима и програмерима такође може бити корисна у прилагођавању онлајн настави;
- Због техничких проблема са којима се ученици и студенти сусрећу, потребно је омогућити снимљене видео материјале или материјале у виду текста и слика. То би омогућило и учење сопственом брзином и темпом;
- Вршити евалуацију онлајн наставе након увођења нових онлајн активности. Повратна информација од стране ученика или студената је веома значајна у процесу планирања и корекције рада;
- Охрабрити студенте и ученике да користе могућности синхроне и асинхроне комуникације за постављање питања;
- Омогућити додатне термине за онлајн консултације;
- Најпре ученике и студенте припремити за онлајн наставне активности.

Ово су само неке од препорука које се могу издвојити како би се квалитет онлајн наставе побољшао. Наравно, и након завршетка пандемије, било би корисно да наставници вештине које су стекли примењују у одређеној мери.

Импликација за даље истраживање била би испитивање ставова, процене компетенција и учесталости примене технологије након пандемије.

Дата класификација фактора полазна је основа за детаљније испитивање повезаности између њих и комплексности припремања и извођења наставе како у условима пандемије, тако и у нормалним условима.

ЗАКЉУЧАК

Прегледом литературе издвојен је велики број фактора који су у међусобној корелацији или директно или индиректно могу утицати на различите аспекте е-наставе. Они се могу разврстати у различите категорије: технички аспект имплементације онлајн наставе; алати за е-учење (карактеристике алата и процена корисности); мотивациони фактори; когнитивни фактори; садржајни фактори (садржај учења); социјални фактори; вештине, компетенције за реализацију онлајн наставе; временски фактори; екстерни фактори.

Мали је број истраживања која су се бавила директном везом утицајних фактора на ефикасност наставе у смислу постигнућа студената или ученика. Велики број аутора бавио се когнитивним или афективним аспектима учења, техничким баријерама итд. без испитивања директне везе са ефектима учења. Због тога, добијени резултати се не смеју без претходне факторске анализе директно повезати са квалитетом е-наставе са аспекта постигнућа. Такође, нису све студије квантитативног карактера, због чега нису у потпуности доказане значајности фактора које су аутори издвојили анализом квалитативног садржаја (углавном на малим узорцима). Поред тога, одређен број радова се заснива на дескриптивној статистици без анализе о важности и јачине утицаја одређених фактора.

Ипак, синтеза фактора указала је на комплексност фактора и њихове повезаности када је реч о онлајн настави. Неки фактори могу варирати у зависности од социо-економског статуса земље, начина одвијања класичне наставе, постојећих навика у наставној пракси, иновативности, географске локације, културолошких разлика итд. тако да би било потребно извршити анализу фактора добијених синтезом на светском нивоу како би се добила глобална слика и реалистични подаци.

Литература

Adarkwah, M. A. (2021). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1665–1685.

Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45–51.

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011, 1–8.

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher education studies*, 10(3), 16–25.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109.

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438, 1–34.

Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A. & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7), 1–6.

Callo, E. C. & Yazon, A. D. (2020). Exploring the factors influencing the readiness of faculty and students on online teaching and learning as an alternative delivery mode for the new normal. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3509–3518.

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.

Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, 106677, 1–15.

Dost, S., Hossain, A., Shehab, M., Abdelwahed, A. & Al-Nusair, L. (2020). Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ open*, 10(11), e042378, 1–10.

Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70.

González-González, C. S., Infante-Moro, A. & Infante-Moro, J. C. (2020). Implementation of e-proctoring in online teaching: A study about motivational factors. *Sustainability*, 12(8), 3488, 1–13.

Klein, P., Ivanjek, L., Dahlkemper, M. N., Jeličić, K., Geyer, M. A., Küchemann, S. & Susac, A. (2021). Studying physics during the COVID-19 pandemic: Student assessments of learning achievement, perceived effectiveness of online recitations, and online laboratories. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 010117, 1–11.

König, J., Jäger-Biela, D. J. & 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.

Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y. & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 1–23.

Marasi, S., Jones, B. & Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: a comprehensive study with American faculty. *Studies in Higher Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767050

Mishra, L., Gupta, T. & Shree, A. (2020). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012, 1–8.

Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M. & Sethi, A. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), 27–31.

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.

Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M. & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818.

Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready?. *Computers in Human Behavior*, 118, 1–16.

Sokal, L., Trudel, L. E. & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016, 1–8.

Suryaman, M., Cahyono, Y., Muliansyah, D., Bustani, O., Suryani, P., Fahlevi, M. & Munthe, A. P. (2020). COVID-19 pandemic and home online learning system: Does it affect the quality of pharmacy school learning. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(8), 524–530.

Tandon, U. (2020). Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID-19 pandemic. *Journal of Public Affairs*, e2503, 1–11.

Tartavulea, C. V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I. & Petre, S. (2020). Online Teaching Practices and the Effectiveness of the Educational Process in the Wake of the COVID-19 Pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920–936.

Truzoli, R., Pirola, V. & Conte, S. (2021). The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of computer assisted learning*, 940–952.

Zhou, L. & Li, F. (2020). A review of the largest online teaching in china for elementary and middle school students during the COVID-19 pandemic. *Best Evid Chin Edu*, 5(1), 549–567.

Biljana D. Đorić
University of Kragujevac, Faculty of Tehnical Sciences, Čačak

TEACHING IN PANDEMIC CONDITIONS: CLASSIFICATION OF INFLUENTIAL FACTORS ON THE QUALITY E-TEACHING AND PERCEPTION OF SATISFACTION

Summary

Education is just one aspect of life that has changed significantly as a result of the Covid 19 pandemic. Teachers around the world, at all levels of education, are facing the challenge of distance learning. Despite the readiness of teachers, students and their digital literacy, changed learning conditions and also other life circumstances, have an impact on the process and outcome of learning and teaching. Therefore, the aim of this paper is identification of the influencing factors in the context of distance learning. The paper presents an overview of the literature of relevant research published during the pandemic which deals with the examination of the quality of teaching and learning in pandemic conditions at different levels of education. Based on the analysis of the papers and the results of the conducted research, an overview and classification of influential factors related to the affective components of learning, as well as cognitive, but also other aspects of learning and teaching is given. The following categories of factors are identified: technical aspect of e-learning; perception of e-learning tools; motivation and cognitive factors, factors related to specificity of learning content, social factors, factors related to skills and readiness; time factor and external factors. Finally, the research and pedagogical implications produced from the literature review are given.

Keywords: *Covid pandemic, online teaching, factors of teaching and learning.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.263Z
УДК 37.014.5(4)
Прегледни научни чланак
стр. 263–280

Лидија Ђ. Златић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Драгана Р. Бјекић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак

ПРЕДУЗЕТНИЧКЕ И КОМУНИКАЦИОНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ: ИСПРЕПЛЕТАНОСТ ДВА КОНСТРУКТА[**]

Апстракт: У систему компетенција према образовној политици ЕУ предузетничке и комуникационе компетенције имају своја посебна места у развоју савременог функционалног грађанина и постоји велико преклапање међу њима. У раду се приступа предузетничким компетенцијама као трансферзалним компетенцијама које се примењују у свим сферама живота – систему компетенција које се преносе у различита подручја деловања. Комуникациона компетентност је очекивани исход свих нивоа образовања, и у раду су издвојене кључне комуникационе компетенције, које су, истовремено, релевантне и за предузетничко понашање. Поред отворености, флексибилности и још неких особина и компетенција заједничких за оба компетенцијска система, у раду је наглашен заједнички аспект комуникационе компетентности и предузетничке компетентности – ситуациона свесност која представља први корак у унапређивању комуникације, а предузетничка свесност у предузетништву усмерава адекватно доношење одлука. Ова повезаност комуникационе и предузетничке компетентности усмерава наставнике да примењују наставне процедуре за развој комуникационе компетентности које истовремено доприносе и развоју предузетничке компетентности.

Кључне речи: *комуникациона компетентност, предузетничка компетентност, компетенција, ситуациона свесност, образовна политика*.

[*] lzlatic@ptt.rs
[*] dragana.bjekic@ftn.kg.ac.rs

[**] Рад је развијен у оквиру пројеката број 451-03-68/2021-14/2000142 (Педагошки факултет у Ужицу) и број 451-03-68/2021-14/200132 (Факултет техничких наука у Чачку), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД:

СТАТУС ПРЕДУЗЕТНИЧКИХ И КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У ОБРАЗОВАЊУ

У систему кључних компетенција, према актуелној образовној политици у Европи, и предузетничке компетенције, и комуникационе интерперсоналне компетенције, имају своја посебна места и улогу у развоју савременог функционалног грађанина. Европска комисија је 2006. године укључила предузетништво у осам кључних компетенција за целоживотно/доживотно учење: комуникација на матерњем језику; комуникација на страном језику; математичка писменост и основне компетенције у науци и технологији; дигиталне компетенције; спремност да се стално учи и учи како се учи; интерперсоналне и грађанске компетенције; смисао за иницијативу и предузетништво; културолошка свесност и експресија (European Commission, 2006b, наведено у Kakouris, Dermatis, Liargovas, 2016: 12).

Каснијим прилагођавањем и ревидирањем претходног документа, ове компетенције, односно системи компетенција (компетентности) одређене су на следећи начин: (1) писменост; (2) мултилингвалност; (3) математичке компетенције и компетенције за науку, технологију и технику; (4) дигиталне компетенције; (5) персоналне, социјалне и компетенције за учење учења; (6) грађанске компетенције; (7) предузетништво, и (8) културна свесност и изражавање (European Union, 2019).

Дакле, савремена образовна политика види *предузетничку компетентност* данас као један од система кључних компетенција и као филозофију свакодневног деловања (EC, 2006, European Union, 2019) потребних особи за доживотно учење, које је неопходно за живот у савременом окружењу. Стога се постављају бројна питања о томе како наставник да допринесе развоју ове животне оријентације и развоју предузетничких компетенција ученика. Сам наставник треба да буде спреман за предузетничко образовање (Бјекић и Златић, 2021: 1). Иако предузетничко образовање у последње две деценије добија препознатљиво место, основне предузетничке компетенције – иновативност, креативност, отвореност, предузимљивост су биле очекивани исходи и традиционалног образовања и циљеви наставних предмета, тако да се не може говорити о суштински новим особинама које треба развијати код ученика, већ о новом компетенцијском моделу и приступу образовању.

Док су компетенције за комуникацију на матерњем и страном језику (комуникативне компетенције) посебни компетенцијски системи у документима европске образовне политике, дотле је појам комуникациона компетентност широко прихваћен да означава систем интерперсоналних компетенција које се реализују у оквиру свих форми социјалне интеракције за коју је неопходна комуникација. Комуникациона компетентност је одавно у фокусу

наставника, креатора образовања, као и истраживача из различитих дисциплина. С обзиром на то да представља један од кључних система компетенција, и данас је комуникациона компетентност важна тема у контексту образовне политике.

Док су у оквиру предузетничких компетенција, као психолошке категорије повезане са особинама личности и психичким својствима, наглашене предузетничка оријентација као шира компетенција, а као посебне отвореност, иновативност, креативност, убедљивост, лидерске и вештине тимског рада, висока свесност о контексту, дотле су међу комуникационим компетенцијама у првом плану комуникациона флексибилност, отвореност за комуникацију, свесност о комуникационом контексту, интеракциона укљученост, презентационе вештине и сл. (Бјекић и Златић, 2021; Златић и Бјекић, 2015). Очито је да постоји делимично преклапање предузетничких и комуникационих компетенција у документима европске образовне политике. У актуелној светској ситуацији и на макро, и на микро нивоу, пословање и образовање, као очигледне форме деловања и појединца и друштвене заједнице, добили су нове димензије у оквиру удаљеног приступа у учењу, као и у професионалном и личном деловању. У таквом контексту, оснаживање две компоненте кључних компетенција за доживотно образовање и професионално деловање – предузетничких компетенција и комуникационих компетенција, постаје нужност и веома наглашен задатак образовног система. А какав је однос ова два компетенцијска система? Да ли их образовање сагледава и подстиче одвојено, испреплетано, или заједно?

Актуелна разматрања кључних компетенција, пре свега предузетничких и комуникационих из перспективе психолошких дисциплина, како психологије комуникације, тако и психологије предузетништва која се тек утемељује (Бјекић и Златић, 2021), расветљавају и међусобан однос ових система компетенција у пракси (свакодневном животу и пословном деловању) и у образовном контексту.

ПРЕДУЗЕТНИЧКА КОМПЕТЕНТНОСТ

Предузетништво и предузетничко образовање су важна подручја образовне политике, али и научних истраживања. Предузетништво је један од кључних фактора за превазилажење тешкоћа које почетници могу да имају на послу, те се данас предузетничке компетенције разматрају као много шира категорија од оспособљености појединца/ученика за предузетничко деловање као започињање и развој сопственог посла, предузећа или професионалне организације, наглашавајући да су то васпитљиве карактеристике и понашања појединца широко применљива у различитим сферама деловања (Бјекић и Златић, 2021: 2).

Предузетништво – професија или систем активности и процеси

Феномен предузетништва је мултидимензионалан и интердисциплинаран и тема је различитих приступа и различитих истраживача. Сам појам предузетништва је дефинисан пре више од 250 година. Много различитих и корисних приступа је коришћено за описивање и анализу предузетништва. Дефиниције предузетника и предузетништва се разликују у зависности од контекста, дисциплине која га изучава и метода истраживања (Komarkova, Gagliardi, Conrads, Collado, 2015). Референтни аутори, посебно аутори који феномену приступају из контекста психолошких дисциплина, наглашавају специфичности овог концепта повезујући га са предузетничким деловањем (Frese & Gielnik, 2014; Gorgievski & Stephan, 2016; Hisrich, Langan-Fox, Grant, 2007). Ипак се издвајају два практично оријентисана приступа – једно је схватање да је предузетништво једна од професионалих категорија, а друго је схватање да је предузетништво систем активности и процеса који су препознатљиви као генерално применљиве предузетничке компетенције широко употребљиве у различитим сферама деловања (Бјекић и Златић, 2021; Gorgievski & Stephan, 2016).

Предузетништво је приступ, систем трансферзалних компетенција, структура која се примењује у свим сферама живота: од јачања личног развоја, преко активног учешћа у друштву, до (поновног) уласка на тржиште рада као запослене или самозапослене особе, те до покретања улагања у послове који обезбеђују остваривање културних, друштвених или комерцијалних вредности (наведено у „*Оквир предузетничких компетенција*", Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016: 6), тако да се данас схвата као шанса за све, не само за покретаче послова/предузетнике. Дакле, предузетништво се не може посматрати само као спремност или оспособљеност за покретање сопственог пословног подухвата, већ и много шире јер захтева поседовање бројних других особина и умећа. Зато је данас подстицање предузетничких компетенција циљ свих школских предмета и задатак наставника различитих дисциплина, а у систему васпитања и образовања ове компетенције имају статус међупредметних компетенција.

Предузетничке компетенције из угла психологије предузетништва

Данас се холистички приступа разматрањима предузетничке компетентности, а структура предузетничке компетентности описује навођењем посебних предузетничких компетенција. Према документима Европске комисије којима се усмерава образовна политика у овом подручју „појам *предузетничке компетенције* је назив за знања, вештине, способности, ставове и друге мотивационе диспозиције које су основа за ефикасно и предузетно деловање. При-

менљиве су у свим сферама живота и неопходне су за лични развој; доприносе социјалном развоју; проширују тржиште за запошљавање и самозапошљавање; омогућују предузимање, започињање пословних подухвата подстакнутих културним, социјалним или комерцијалним мотивима (Bacigalupo et al., 2016: 10).

Терминолошка разграничења су нужна у даљем тексту јер се у пословној пракси сусрећу разноврсни, најчешће еклектички и несистематизовани прегледи, боље рећи набрајања различитих „компетенција" у склопу предузетничких компетенција, а која имају бројна ограничења и преклапања. Један од општих популарних и веома широких прегледа предузетничких компетенција, које се често мешају са пословним компетенцијама, јесте одређење *предузетничке компетентности* пописом следећих вештина*:* бизнис менаџмент вештине, вештине тимског рада и лидерске вештине; комуникација и слушање; услуге продаје; финансијске вештине, аналитичке вештине и вештине решавања проблема, критичко мишљење, стратешко мишљење и вештине планирања, техничке вештине, управљање временом и организационе вештине; маркетинг и вештине умрежавања. Предузетничке компетенције се препознају у различитим формама предузетничког понашања. Али, предузетничке компетенције и предузетничко понашање не могу да се поистовете са свим компетенцијама потребним за деловање у свету рада. Практично оријентисани образовни системи препознају предузетничке вештине као врсту или компоненту трансферзалних вештина (појам трансферзалне вештине ослања се на значење речи из латинског језика transferre – преносити), односно вештина које се преносе и користе у различитим подручјима деловања (Бјекић и Златић, 2021: 14).

Више аутора наглашава да је психологија предузетништва релативно младо научно поље истраживања (Gorgievski & Stephan, 2016), које напредује током последње две деценије. У релативно малој психолошкој заједници истраживача и практичара у Србији, предузетничке компетенције су често, као трансферзалне (и трансферабилне) компетенције, биле разматране у контексту проучавања пословног и радног ангажовања и повезане са другим транферзалним компетенцијама. У први план се стављају следеће трансферзалне вештине повезане са предузетничким вештинама: решавање проблема, комуникационе вештине, дигитална писменост, вештине тимског рада, вештине презентовања, критичко мишљење, креативност и финансијска писменост.

Образовна политика приступа предузетничком образовању двојако – као оспособљавању за предузетничко пословно деловање, и као оспособљавању за предузетничка понашања утемељена на трансферзалним компетенцијама које своје место имају у различитим сферама деловања. Актуелна истраживања предузетничких особина у први план стављању проучавање особина формативних да неко буде успешан предузетник и разматрају предузетнички идентитет (Markowska, 2011).

Указали смо да се предузетничке компетенције разматрају као карактеристике вишег нивоа које обухватају особине личности, вештине и знања, и представљају, с једне стране, општу способност предузетника да успешно обављају своје радне улоге (Man et al., 2002, наведено у Tittel & Terzidis, 2020: 11), или се посматрају као основне карактеристике које обухватају генеричка и специфична знања, мотиве, особине, слику о себи, друштвене улоге и вештине које доводе до стварања нових послова и обезбеђују опстанак и раст (Bird, 1995, наведено у Tittel & Terzidis, 2020: 11). Истраживачи ипак издвајају особине личности око којих се „врти" концепт предузетничких компетенција.

Предузетничке компетенције су засноване на препознавању контекста у коме појединац делује и на проактивном реаговању на прилике које му се пружају, а истовремено омогућавају усвајање и развој специфичних знања и вештина који су потребне за предузетничко понашање. У прегледу особина које истраживачи сматрају посебно важним и за предузетнике, и за предузетничко деловање, и око којих је већина сагласна, издвојене су следеће: амбициозност, аутономија, визионарство, висок мотив постигнућа, висока мотивисаност и одлучност, висока толеранција ризика, етичност, интелектуална отвореност, иницијативност/**предузимљивост**, иновативност, интерактивност, капацитет (вештина) да се тимски делује, когнитивни стил независности од поља, креативност, лидерска оријентација и особине, независност, одважност и храброст, одговорност, оријентација ка циљу, посвећености, предузетничка свесност, прилагодљивост и флексибилност, проактивност, савесност, самоефикасност, самоорганизованост, самопоуздање, самосталност, склоност преузимању ризика, спремност за планирање и управљање пројектима и подухватима, стратешке способности и стратешки приступ, убедљивост у наступу, унутрашњи локус контроле, упорност и истрајност, усмереност на проблеме/проблемска оријентација (Kerr, Kerr, Xu, 2018; Kirkley, 2016; Nassif, Ghobril & Silva, 2010; Sokić i Popov, 2018; Tajedini & Mueller, 2009; Frese & Gielnik, 2014; Cubico, Bortolani, Favretto, Sartoni, 2010).

Систематизујући прегледна истраживања предузетничких особина, компетенција и личности предузетника, ауторке су, конципирајући психологију предузетништва у нашој психолошкој заједници (Бјекић и Златић, 2021), издвојиле и одредиле следеће предузетничке особине и компетенције (Бјекић и Златић, 2021: 81–99): самоефикасност, иновативност, иницијативност/предузимљивост, проактивност, истрајност, унутрашњи локус контроле, предузетничка свесност/предузетничка будност, практична интелигенција, емоционална интелигенција, способност ефикасне интеракције, независност и задовољство послом, оптимизам, предузетничка мотивација, визионарство, мотив постигнућа, спремност за ризик, посвећеност, интровертност.

Предузетничко понашање као мултидимензионални феномен обухвата проактивно трагање за идејама, стварање ресурса и планирање и имплементирање стратегија, обнављање или иновирање у оквиру постојећих система или организација, али и започињање подухвата који доприносе увећању вредности

пословног система. Иза разноврсних пописа и дескрипција особина и карактеристика предузетника и предузетничког понашања, препознаје се један фундаментални, данас све присутнији концепт који обједињује различите карактеристике: појам *предузетничка оријентација,* која, како је најчешће одређују истраживачи (према прегледу у Бјекић и Златић, 2021: 95–96). Представља трокомпоненту варијаблу која обухвата иновативност, проактивност и преузимање ризика.

КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ И ПРЕДУЗЕТНИШТВО

Иако се систем предузетничких компетенција (предузетничка компетентност) последњих година изнова анализира и ревидира, са тенденцијом на свођење листе на најважније компетенције (Tittel & Terzidis, 2020), место комуникационе компетентности у систему предузетничког деловања, наглашавајући да је комуникациона компетентност истовремено и независна компетенцијска категорија, јесте неспорно. Истраживачи предузетништва који потичу из различитих научних система наглашавају важност комуникације за предузетничку ефикасност (Kokkonen & Koponen, 2020; Modrea, 2012).

Систем комуникационих компетенција, са посебним фокусом на интерперсоналну комуникациону компетентност, у образовном контексту задржава и свој посебан статус као једна од кључних компетентности коју треба да развија систем образовања, према европским оквирима.

Истраживачи дескриптивно одређују кључне комуникационе компетенције, а актуелна истраживања у области социјалне психологије и психологије комуникације потврђују њихов значај, обично наводећи следећа својства комуникатора: асертивност, емоционална експресивност, емоционална контрола, емоционална сензитивност, емоционална уравнотеженост, емпатичност, когнитивна сложеност, комуникациона свесност и пажљивост, прилагодљивост (адаптабилност) и флексибилност, реалистичност, самоактуализованост, сарадљивост, самопоштовање и поштовање других, социјална експресивност, социјална контрола, социјална сензитивност, социјална интелигенција, способност за управљање разговором, укљученост у разговор и актуелну комуникацију (интеракциона укљученост), усклађеност очекивања и ситуације (Bjekić, Bojović, Zlatić, Stanisavljević, 2012; Bjekić, Marinković, Bojović, 2014; Златић и Бјекић, 2015; Riggio, 2003; Spitzberg & Cupach, 1989; Canary & Code). Мотиви за комуникацију, стилови комуникације, стилови управљања конфликтима су динамички оквир за манифестовање особина и вештина потребних за успешну комуникацију и комуникационо компетентно понашање.

Уважавајући сложеност комуникационе компетентности и преводећи је на понашања (манифестације компетенција), комуникационо компетентну особу описујемо на следећи начин (Bjekić & Zlatić, 2006, наведено у Златић и Бјекић, 2015: 97–98):

- прилагодљива је и флексибилна – способна је да мења понашања и циљеве према захтевима социјалне ситуације и интеракције;
- укључена је у разговор – у току разговора испољава укљученост спољa видљивим понашањима (гестовима, усмереношћу погледа), али и сазнајним активностима (закључивањем, понављањем кључних исказа саговорника и рефлексијом, парафразирањем и сл.);
- уме да управља разговором – регулише своју интеракцију и контролише социјалну ситуацију, поставља и мења циљеве разговора и других облика социјалне интеракције;
- сагледава социјалне односе и планира своје ангажовање;
- има развијену емпатију – способна је да покаже разумевање и подели емоционалне реакције у датој ситуацији, разуме ситуацију, има и своје специфичне емоције;
- успешна је у комуникацији – постиже циљеве разговора и других облика социјалне интеракције, остварује личне циљеве у социјалним односима;
- усклађује очекивања са ситуацијом; спремна је да комуницира у тиму;
- континуирано стиче знања која олакшавају увиде у комуникационе ситуације и свесност о сопственом комуникационом понашању;
- континуирано учи, односно развија комуникационе вештине, увежбава и проверава интеракцију са другима;
- континуирано учи употребу разноврсних средстава комуникације.

Једна од кључних особина комуникационо компетентне особе, а веома важна и за предузетника и предузетнички оријентисану особу, јесте отвореност у комуникацији. Отвореност у комуникацији значи да је особа пријемчива за нове идеје, трага за новим информацијама и спремна је да слуша. Особе које су отворене за нова искуства чешће преферирају предузетничку каријеру као важан перципирани животни стил, а више су заинтересоване за предузетничку каријеру због интринсичке вредности независности коју предузетничка каријера омогућава (Ardalan & Davis, 2006). Литература о лидерству разматра отвореност у односу на различите ситуације: отвореност за промене, отвореност за иновације, отвореност за размену информација, отвореност као ситуациона свесност. Отвореност за нова искуства поуздан је предиктор лидерског понашања, а потом и предузетничког понашања.

Ситуациона свесност – компонента предузетничке и комуникационе компетентности

Отвореност је једна од карактеристика особе која се препознаје и као ситуациона свесност, односно свесност о ситуацији, контексту. У систему предузетничких компетенција препознаје се као предузетничка свесност. Бројна истраживања и теорије комуникационе компетентности наглашавају да је комуникациона свесност први корак у унапређивању комуникације (Златић и Бјекић, 2015).

Све се чешће наглашава повезаност ситуационе свесности и комуникационих интерперсоналних компетенција за доношење одлука у различитим контекстима – од доношења одлука евалуатора, доношења одлука хирурга у операционој сали, а посебно доношења одлука о предузимању пословних подухвата и предузетничком понашању, било из позиције предузетника или предузетнички оријентисане и оснажене особе (Vannucci & Kras, 2013; Garcia & Stevahn, 2020; Morisse, Schirmer, Nottmeyer, 2018). Кључни услов ситуационе свесности је адекватна комуникација и размена информација (Salas, Prince, Baker, Shrestha, 2015; Stanton, Salmon, Walker, Salas, Hancock, 2017).

Ситуациона свесност се често одређује као способност да се опази, разуме и предвиди ситуација око себе, и кључна је основа за успешно доношење одлука. Ситуациона свесност је опажање срединских елемената у реалном времену и простору, разумевање њиховог значења и пројекција њиховог статуса у блиској будућности. Конструкт ситуационе свесности комбинује три нивоа: 1. перцепцију, 2. разумевање и 3. предвиђање (Endsley, 2000). Основа је динамичког доношења одлука, извршавања команди и контролисања активности, тако да помаже превенцију грешака и унапређује извршавање активности. Ендслејев модел ситуационе свесности (Endslay, 1995) применљив је и за тумачење свесности као важне компетенције комуникационе компетентности, и за тумачење свесности као важне и неопходне компетенције предузетничке компетентности.

Наведене компоненте ситуационе свесности (опажање, разумевање и предвиђање) значајне су и заједничке за процес доношења одлука у предузетничком деловању, и у комуникацији. Опажање је условљено опажањем релевантних информација и то зависи од приступа информацији и препознавању релевантности те информације. Визуализација информације је круцијална у обезбеђивању следећег корака ситуационе свесности. Разумевање релевантних информација је кључно за даље управљање информацијама које зависи од комплетности информација. И, на крају, предвиђање – прикупљене информације и њихово разумевање помажу предвиђању будућих исхода. Комплексан систем чини предвиђање тешким и захтева константну ревалуацију и адаптацију примљених информација, што је кључно у овом моделу. И комуникационо понашање, и предузетничко понашање захтевају висок ниво свесности ради предикције и предузимања одређених акција и понашања.

Комуникационе компетенције предузетника – како их виде истраживачи

Поред тога што је комуникациона компетентност један од кључних система компетенција савременог човека, и очекивани исход свих нивоа образовања, истовремено је и једна од посебних компетентности бројних професија (Bjekić, Bjekić, Zlatić, 2015; Bjekić et al., 2012; Бјекић и Златић, 2016).

Комуникација је можда најважнији критични квалитет да би неко био успешан предузетник. Интеракција са јавношћу, колегама, особљем и партнерима и инвеститорима треба да буде веома квалитетна да би се постигли пословни успеси. Комуникациона компетентост предузетника, посебно особине и вештине из тог спектра компетенција, често је била предмет истраживања у последње две деценије.

Проучавајући комуникационе вештине предузетника, Улвенблад и сарадници (Ulvenblad, Berggren, Winborg, 2013) утврдили су да су испитаници – предузетници са искуством у предузетништву и са претходним предузетничким образовањем имали развијеније следеће комуникационе компетенције: отвореност, оријентацију ка другима и адаптацију. Предузетници са академским предузетничким образовањем извештавали су о развијенијим комуникационим вештинама на димензијама адаптивност и отвореност, што се објашњава чињеницом да је универзитетско предузетничко образовање било мултидисциплинарно више него класично образовање о пословним вештинама из области маркетинга и финансијске контроле. Такође, резултати показују и да је претходно искуство и пословно ангажовање више повезано са оријентацијом ка другима и са отвореношћу. Практичне обуке у области комуникације у току универзитетског образовања повезане су са већом комуникационом и посредно предузетничком свесношћу. Предузетничко искуство које су имали испитаници позитивно корелира са опстанком започетих предузетничких подухвата јер особе са претходним предузетничким искуством имају боље социјалне мреже, врло су активни у одржавању старих, и вештији у креирању нових социјалних мрежа. Искуснији предузетници су вештији у управљању новинама, посебно у недовољно одређеном контексту и новим функцијама. Према наведеном истраживању, предузетници могу значајно да унапреде своје резултате ако се експлицитно фокусирају на то како комуницирају, и како представљају своје производе и услуге. Висок ниво комуникационих вештина је један од услова за освајање и покретање новог посла (Бјекић и Златић, 2021: 101). Различита истраживања показују да претходно предузетничко образовање има утицаја и на спремност студената да започну сопствени бизнис. А са друге стране, искуство које су имали у започињању новог бизниса допринело је и убрзаном развоју њихових комуникационих вештина (Pitsburg & Cope, 2004, наведено у Ulvenblad et al., 2013).

Критички осврт на традиционална схватања предузетничких вештина (Gibb, 2007) доводи до закључака да следеће вештине чине суштину предузетничког деловања и да студенти/ученици треба да их усвоје током образовања:

комуникационе вештине, вештине персуазије/убеђивања, лидерство, вештине преговарања. Комуникационе вештине су важне у свакој фази предузетничког развоја, поготово у раној фази. Боље комуникационе вештине предузетника се одражавају на боље финансијске резултате у пословању, а посебно су издвојене: социјална перцепција, прва импресија, експресивност и изазивање емоција код других, јасно и отворено излагање и социјална прилагодљивост.

И поред детаљне анализе предузетничких и комуникационих компетенција, као и емпиријског истраживања њихове повезаности, Улвенблад и сар. (Ulvenblad et al., 2013), сматрају да ипак још увек нема довољно истраживања о повезаности социјалних и комуникационих вештина и предузетничког понашања. До сличног закључка су дошли и други истраживачи у новијим истраживањима.

Развијене комуникационе компетенције имају утицаја на све друштвене односе предузетника, па и на квалитет њиховог укључивања у тимове и развој предузетничких тимова. Значајно је повећано и интересовање истраживача за тимско предузетништво (Bolzani, Fini, Napolitano, Toschi, 2019). На основу прегледа 250 радова о тимовима у предузетништву (или о предузетничким тимовима), Болцано и сарадници (Bolzani et al., 2019), закључили су да истраживачи овој теми приступају из различитих теоријских перспектива, али су углавном фокусирани на проучавање когнитивних и нормативних карактеристика чланова тимова и на развој тимова, а деле бројне резултате са развијеним пољем истраживања комуникационе компетентности јер је компетентост за тимски рад једна од структурних компоненти комуникационе, као и предузетничке компетентности.

Комуникационе компетенције и предузетничке компетенције захтеване су компетенције и за широко присутна професионалну групу наставника. Вишегодишње проучавање комуникационе компетентности студената – будућих наставника и активних наставника (Bjekić i Zlatić, 2006; Bjekić, Zlatić, Bojović, 2010; Bjekić, Zlatić, Bojović, 2020; Златић и Бјекић, 2015; Zlatić et al., 2014), допринело је да се издвоје комуникационе компетенције које су код њих развијене, често и образовањем оснажене. Те комуникационе компетенције су непосредно препознатљиве и у успешном деловању предузетника и, посебно, предузетнички оријентисаних особа: висок степен укључености у конверзацију и друге облике социјалне интеракције, сет социјално-емоционалних вештина, интегративни стил решавања конфликата, спремност за тимски рад, континуирана спремност да усавршава своје комуникацине вештине итд. Комуникациона компетентост наставника обухвата знање о одговарајућем и ефективном комуникационом понашању, развој репертоара вештина које обезбеђују ефикасну комуникацију, као и могућност да поступају адекватно и ефикасно у оквиру интеракције (Rubin, 1990; Bjekić, Zlatić, Bojović, 2020: 24; Rubin, Palmgreen, Sypher, 2004, према: Бјекић и Златић, 2021: 105). Све ове комуникационе компетенције истраживачи виде као важне компетенције за предузетничко деловање (Kokkonen & Koponen, 2020; Modrea, 2012). Опису-

јући наставника који треба да буде и сам предузетнички оријентисан и са развијеним предузетничким компетенцијама, да би могао кроз наставу да утиче на развој предузетничких компетенција својих ученика, издвојене су као посебно важне компетенције које су између комуникационих и предузетничких, или и комуникационе и предузетничке: иновативност, креативност, отвореност, свесност и др. Развијајући ове компетенције, наставник може и да усмерава развој предузетничке оријентација ученика и да буде модел за успостављање њиховог предузетничког понашања.

ОБРАЗОВНИ ПРИСТУП ПРЕДУЗЕТНИЧКИМ И КОМУНИКАЦИОНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА

Шта је заједничко за образовни приступ развоју предузетничке компетентности и образовни приступ развоју комуникационе компетентности?

Определиле смо да се фокусирамо на повезаност комуникационе компетентности и предузетничке компетентности (као система предузетничких компетенција за све), водећи рачуна да не изједначавамо пословне компетенције са предузетничким.

Сагледавајући предузетничко образовање као важну компоненту компетенцијског приступа образовању, широко су у предузетничко образовање уклопљене процедуре које усмеравају развој комуникационих вештина (Kakouris et al., 2016, Табела 1, део Вештине – учење вештина), као што су и аналитичари комуникационог образовања (Vangelisti, Daly, Friedrich, 1999), уврстили у моделе и процедуре образовања и процедуре развоја неких предузетничких компетенција у ужем значењу (иницијативности, иновативности, отворености и других).

И даље у документима образовне политике, при планирању предузетничког образовања фокусираног на развој предузетничких компетенција, комуникационе компетенције јесу интегрисане са предузетничким образовањем због њиховог формативног утицаја на саме предузетничке компетенције.

Табела 1. Кључне акције у Предузетничком акционом плану 2020 у образовању и тренинзима

(European Commission, 2013, Kakouris et al., 2016, наведено у Бјекић и Златић, 2021: 151)

Учење ставова	*Категорија 1:* Самосвест и самопоуздање су предузетнички ставови који конституишу базу за све друге аспекте предузетништва. Подразумевају откривање и поверење у сопствене способности које онда омогућавају појединцима да своје креативне идеје претворе у дело. У многим земљама се ови ставови могу сматрати општеобразовним циљевима. *Категорија 2:* Преузимање иницијативе и ризика, критичко мишљење, креативност и решавање проблема – фундаментални, али и специфични ставови предузетничког селфа.
Учење знања	*Категорија 1:* Знања о могућностима и шансама у каријери и свету рада су исходи учења који нису само непосредно повезани са предузетништвом, већ обично формирају део генералне припреме ученика за њихове будуће изборе у каријери. Међутим, знања о природи посла и различитим типовима рада укључују и разумевање шта то значи бити предузетник. Ова знања такође омогућавају ученицима да одреде и припреме своје место у свету рада са добро развијеном свешћу о шансама и ограничењима. *Категорија 2:* Економска и финансијска писменост обухвата знања о концептима и процесима који се могу применити у предузетништву. *Категорија 3:* Познавање пословног организовања и процеса специфичних у окружењу у коме предузетник често делује.
Учење вештине	*Категорија 1:* Комуникација, вештине презентовања, вештине планирања, као и вештине тимског рада и трансферзалне вештине суштинске за предузетништво. *Категорија 2:* Практично истраживање предузетничких шанси обухвата различите фазе процеса успостављања пословања, укључујући стварање и спровођење пословног плана.

Сагледавањем циљева учења комуникационе компетентности, као и циљева учења предузетништва, заједнички циљеви оба процеса – и комуникационог, и предузетничког образовања – јесу управо развој (предузетничке) иницијативе појединца да на прави начин опажа окружење, да идентификује и користи шансе у право време, да предвиђа исходе својих одлука уз комбинацију ресурса на прави начин (Serbano, 2016: 3).

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА: ОДНОС КОМУНИКАЦИОНИХ И ПРЕДУЗЕТНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Рад прати концепт предузетничких компетенција истраживан разматрајући оба значења овог појма (предузетничке компетенције као каријерно опредељење, али и као компетенцијске компоненте сваког пословања и деловања), са посебном пажњом посвећеном схватању предузетничких компетенција као трансферзалних кључних компетенција јер и комуникационе компетенције припадају истој групи компетенција. Предузетничке компетенције су у актуелне системе образовања интегрисане исто као и комуникационе компетенције, као кључне или међупредметне компетенције чији се развој подстиче у свим наставним предметима и васпитно-образовним активностима у току школовања.

Ова повезаност комуникационе компетентности и предузетничке компетентности јасно усмерава и образовну политику, и њене актере, пре свега наставнике као носиоце система образовања и васпитања (Бјекић и Златић, 2021). Потребно је да интегрисано оснажују компетентност својих ученика, да се ослањају на наставне процедуре развијене за развој комуникационе компетентности, као и утемељено искуство и традицију у подстицању развоја креативности, иновативности, критичког мишљења, проактивности – својстава која се данас разматрају у контексту предузетничког образовања, али су одавно својства ученика које и традиционални и савремени школски системи промовишу, некада у другачијим наставним оквирима.

Литература

Ardalan, K. & Davis, A. (2006). Community reinvestment act and efficient markets debate: overview. *Proceedings of the Allied Academies International Internet Conference*, 8, 8–11.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *Entre Comp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Bjekić, D., Bojović, M., Zlatić, L. & Stanisavljević, M. (2012). Managers' communication competence. *Metalurgia International – domain Management and Marketing*, XVII(7), 239–247.

Бјекић, Д. и Златић, Л. (2021). *Психологија предузетништва: наставник у фокусу*. Ужице: Педагошки факултет.

Bjekić, D., Zlatić, L. & Bojović, M. (2010). Izobraževanje komunikacijsko kompetentnega učitelja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(5), 29–43.

Bjekić, D., Zlatić, L. & Bojović, M. (2020). Students-teachers' communication competence: basic social communication skills and interaction involvement. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, X(LXXII) (1/2020), 24–34.

Bjekić, M., Bjekić, D. & Zlatić, L. (2015). Communication competence of practicing engineers and engineering students: Education and evaluation. *International Journal of Engineering Education*, 31(1B), 368–376.

Bolzani, D., Fini, R., Napolitano, S. & Toschi, L. (2019). Entrepreneurial teams: An input-process-outcome framework. *Foundations and Trends® in Entrepreneurship*, 15(2), 56–258. DOI 10.1561/0300000077.

Vangelisti, A. L., Daly, J. A. & Friedrich, G. W. (1999). *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Vannucci, A. & Kras, J. F. (2013). Decision making, situation awareness, and communication skills in the operating room. *International Anesthesiology Clinics*, 51(1), 105–127. DOI 10.1097/AIA.0b013e31827d6470.

Garcia, G. L. & Stevahn, L. (2020). Situational Awareness and Interpersonal Competence as Evaluator Competencies. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 107–124. DOI 10.1177/1098214018814941.

Gibb, A. (1997). Small firms training and competitiveness. *International Small Business Journal*, 15(3), 13–29.

Gorgievski, M. J. & Stephan, U. (2016). Advancing the psychology of entrepreneurship: A review of psychological literature and an introduction. Applied Psychology. *Special Issues: Advances in the Psychology of Entrepreneurship*, 65(3), 437–468. DOI 10.1111/apps.12073.

EU – European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.

Златић, Л. и Бјекић, Д. (2015). *Комуникациона компетентност наставника: концептуализација, мерење и развој*. Ужице: Учитељски факултет.

Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610.

Kakouris, A., Dermatis, Z. & Liargovas, P. (2016). Educating potential entrepreneurs under the perspective of Europe 2020 plan. *Business & Entrepreneurship Journal*, 5(1), 7–24.

Kerr, S. P., Kerr, W. R. & Xu, T. (2018). Personalitytraits of enterpreneurs: arewiew a recent literature. *Foundations and Trends in Enterprenurship*, 14(3), 279–356.

Kokkonen, L. & Koponen, J. (2020). Entrepreneurs' interpersonal communication competence in networking. *Prologi/puhevi estinnanvuoosikirja* 2020, 8–26. DOI 10.3351/prlg.91936.

Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J. & Collado, A. (2015). Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, polices and initiatives. Final Report. JRC Working Papers JRC96531 (Seville site) https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc96531.html.

Markowska, M. (2011). *Entrepreneurial competence development: Triggers, Processes & Consequences*. JIBS Dissertation Series No. 071. Jönköping International Business School. Jönköping University.

Modrea, A. (2012). Approaching communication from an entrepreneurial perspective. *Procedia Economics and Finance*, 3(2012), 1088–1092.

Morisse, M., Schirmer, I. & Nottmeyer, M. (2018). „Social Blockshain": Improving situational awareness for open entrepreneurs by designing a bitcoin seismograph. Conference MKWI 2018, Luneburg, Deutshland. Retrieved July 21, 2021. World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/333357058.

Rubin, R. B., Palmgreen, P. & Sypher, H. E. (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Salas, E., Prince, C., Baker, D. P. & Shrestha, L. (1995). Situation awareness in team performance: Implications for measurement and Ttaining. *International Human Factors*, 37(1), 123–136.

Sanchez Garcia, J. C., Ward, A., Hernandez, B. & Florez, J. L. (2017). Educacion emprendedora: Estudo del arte. (Entrepreneurship education: State of the art). *Propositos y Representaciones*, 5(2), 401–473. DOI 10.20511/pyr2017.v5n2.190.

Stanton, N. A., Salmon, P. M., Walker, G. H., Salas, E. & Hancock, P. A. (2017). State-of-science: situation awareness in individuals, teams and systems. *Ergonomics*, 60(4), 449–466. DOI 10.1080/00140139.2017.1278796.

Schillo, S. (2011). Entrepreneurial orientation and company performance: Can the academic literature guide managers? *Technology Innovation Management Review*, November 2011, 20–25.

Smith, W. & Chimucheka, T. (2014). Entrepreneurship, economic growth and entrepreneurship theories. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 160–168.

Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. NY: Springer Verlag.

Tajedini, K. & Mueller, S. L. (2009). Entrepreneuiral characteristics in Switzerland and UK: A comparative study of technoentrepreneur. *Journal of International Entrepreneurship*, 7(1), 1–25.

Tittel, A. & Terzidis, O. (2020). Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education*, 3, 1–35. DOI 10.1007/s41959-019-00021-4.

Ulvenblad, P., Berggren, E. & Winborg, J. (2013). The role of entrepreneurship education and start-up experience for handling communication and liability of newness. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 19(2), 187–209. DOI 10.1108/13552551311310374.

Frese, M. & Gielnik, M. M. (2014). The psychology of entrepreneurship. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 413–438. DOI 10.1146/annurev-orfpsych-031413-091326.

Hisrich, R., Langan-Fox, J. & Grant, S. (2007). Entrepreneurship research and practice: A call to action for psychology. *American Psychologist*, 62(6), 575–589. DOI 10.1037/0003-066X.62.6.575.

Lidija Đ. Zlatić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Dragana R. Bjekić
University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak

ENTREPRENEURIAL AND COMMUNICATION COMPETENCES: INTERTWINNING OF THE TWO CONSTRUCTS

Summary

In the competence framework of the EU's educational policy, entrepreneurial and communication competences have a special place in the development of modern and functional citizenship, and they overlap to a great extent. The paper approaches entrepreneurial competences as transversal competences applicable in all areas of life – a system of competences transferred to different areas of activity. Communication competence is an expected outcome at all levels of education, and the paper highlights key communication competences that are relevant for entrepreneurial behavior as well. In addition to openness, flexibility, and other traits and competences shared by both systems of competences, the paper also underlines the common aspect of communication and entrepreneurial competence – situational awareness that represents the first step in improving communication, whereas entrepreneurial awareness guides adequate decision-making in entrepreneurship. This connection between communication and entrepreneurial competence directs teachers to implement teaching procedures to develop communication competences that, at the same time, contribute to the development of entrepreneurial competence.

Keywords: *communication competence, entrepreneurial competence, situational awareness, educational policy.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.281P
УДК
316.644:[37.091.267:004(497.11)
Оригинални научни чланак
стр. 281–294

Милош Ж. Папић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак
Катарина Н. Карић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука, Чачак
Светислав З. Стојановић[*]
Основна школа „Љубиша Урошевић”, Рибаре, Јагодина

ИНФОРМАЦИОНИ СИСТЕМИ У ОБРАЗОВАЊУ: СТАВОВИ НАСТАВНИКА У ВЕЗИ СА УПОТРЕБОМ ЕЛЕКТРОНСКОГ ДНЕВНИКА[**]

Апстракт: Вођење целокупне документације о образовно-васпитном процесу у школама Србије рађено је до пре неколико година искључиво кроз папирне дневнике. У складу са европским стандардима и уз подразумевајућу улогу савремених ИКТ, али и због уочених недостатака, указала се потреба за другачијим начином евиденције рада. Електронски дневник је школске 2017/2018. године као пилот-пројекат Министарства просвете, науке и технолошког развоја, заживео у 60 образовних установа у Србији, док је данас у обавезној употреби у свим школама. Овај рад се бави анализом предности и недостатака електронског дневника кроз испитивање ставова и утисака, те општег задовољства његових корисника. У овом испитивању су кориснике односно испитанике представљали наставници школских установа основног образовања у Јагодини са околином.

Кључне речи: *анкета, електронски дневник, употреба, задовољство*.

УВОД

Како образовање непосредно утиче на развој читавог друштва, то би посебну и непрестану пажњу требало посвећивати његовом унапређењу. Несумњиви је значај увођења информационих система у процес образовања.

[*] milos.papic@ftn.kg.ac.rs
[*] katarina.karic@ftn.kg.ac.rs
[*] sweta6r@gmail.com

[**] Истраживања презентована у овом раду су финансирана средствима Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС, Уговор бр. 451-03-9/2021-14/200132, чији је реализатор Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.

Једна од дефиниција информационог система претпоставља да се он дефинише као систем у којем су елементи међусобно, и систем као целина, са окружењем повезани информационим токовима (Кази Љ., Кази З., Радуловић, 2011). Информациони систем (ИС) се развија за дати реални систем и као такав детаљно осликава све информационе токове који се одвијају у оквиру реалног система. Основне карактеристике једног информационог система су: једноставан унос података, преглед и ажурност података, једноставна измена података, компатибилност са другим информационим системима, брза дистрибуција (прикупљање, пренос, обрада и складиштење података), заштита података (губитак података у случају нестанка електричне енергије, случајног брисање и сл.) и лако одржавање (Пећанац, 2008).

ИС и увођење рачунарског софтвера у наставни процес (кроз учење на даљину) допринели су да се у том контексту развије и електронски дневник, као евиденција, која би овај процес пратила и која би се синхроно с њим развијала. У питању је чак неминовност, која произилази из геостратешког положаја Републике Србије и потребе да се европски стандарди установе и код нас, као и природни ток и тежња уласка у Европску унију и неопходност употребе артефаката 21. века.

Увођење електронског дневника у школе, односно пилот-пројекат под називом „есДневник" започео је од школске 2017/18. године у 60 школа, а затим се проширио на 500 (Ожеговић, 2019). По завршетку пилот пројекта, под окриљем Министарства просвете одлучено је да се све школе укључе у главни пројекат у школској 2018/19. години. Процес примене је био спорији него што се очекивало, „есДневник" је до октобра 2018. уведен у 831 школу, а родитељи су добили приступ „есДневнику" током децембра 2018. године. Ипак, масовно коришћење започето је касније, и то школске 2019/2020. године.

Последице увођења електронског дневника (у даљем тексту есД) ће се у овом раду сагледавати преко основних, односно обавезујућих корисника, а то су наставници. Међу њима постоји разноликост у ставовима у вези есД-а и његове свакодневне употребе, те иста представља главни предмет овог рада.

Сродна истраживања

Увођење информационих система у различите делатности је од изузетног значаја како у функцији времена и ефикасности, тако и у функцији праћења свеприсутних технологија. Већина дидактичара сматра да ИКТ пружају велике могућности иновирања наставног процеса које образовни систем мора искористити за превазилажење слабости традиционалне наставе, али и ради праћења иновација у области образовања. Континуирано стручно усавршавање наставног кадра и обука су фактори од велике важности за постизање квалитетног образовања ученика (Илић, 2016). Данас, са брзим развојем технологија и интернета у свим сферама, па и у области едукације, квалитет наставника, наставне праксе и образовање наставника се суочава са озбиљним изазовима у системима широм света.

Савремена технологија у настави, тј. у образовним системима утицала је на развој и напредак, међутим традиционалну наставну технологију не треба занемаривати, јер она као таква сама по себи има дугу историју без чијих темеља у прошлости се не би могле развијати савремене наставне технологије (Лакета и Василијевић, 2006).

Кроз спроведено истраживање у области образовних информационих система (Hamidi, Jafari, Meshkat, Rezaee, 2011) објашњена је улога информационих технологија у образовању и то у неразвијеним земљама и Ирану, као и могућност ширења ИТ културе на различитим нивоима образовања и поступак имплементирања у само друштво.

Рад (González-Sancho & Vincent-Lancrin, 2016) усмерен је на процену наставних технологија у погледу примене лонгитудиналних система података ради подстицања иновација и побољшања у образовању.

Харизанов и Константинов (Harizanov i Konstantinov, 2019) су припремили истраживање у оквиру кога су истакли улогу дневника у бугарској школи, као и могуће будуће иновације електронског дневника. Истичу да електронски дневник треба да буде креиран у складу са захтевима савременог бугарског образовања.

Сродно истраживање (Gogh, Kovacs, Sziladi, 2017) спроведено међу наставним особљем у Мађарској, показало је да примена и употреба дигиталних дневника у средњим школама значајно олакшава администрацију и такође омогућава функције које недостају у дневнику на папиру.

Једно од истраживања, спроведено је и у циљној групи наставника у школама на територији Босне и Херцеговине (Џамбеговић и Шехановић, 2015). Према анкети спроведеној у три школе, у делу који се односи на очекивања наставног кадра, 75% наставника је имало позитиван став према увођењу е-дневника, 15% је било неутрално, односно ни за ни против е-дневника, а 10% је према увођењу е-дневника имало негативан став. Анализом резултата спроведеног истраживања, дошло се до података да је од 25% испитаника са неутралним односно негативним ставом, 70% њих било старости изнад 50 година, док је преосталих 30% имало између 40 и 50 година. Ови резултати иду у прилог чињеници да у готово свим организацијама, највећи отпор променама и иновацијама пружају старији запослени.

Овим истраживањем обухваћено је и оцењивање после извесног искуства у коришћењу е-дневника. Резултатом истраживања испоставило да је 65% испитаника „потпуно задовољно практичним доприносом е-дневника њиховом свакодневном административном послу", 12,5% уопште није задовољно е-дневником док је 22,5% испитаника изјавило да није ни задовољно ни незадовољно. Упоређујући ове резултате, са резултатима истраживања почетних очекивања од е-дневника, закључује се да је проценат испитаника који су задовољни коришћењем есД-а 10% мањи у односу на број наставника који су

имали позитиван став према увођењу е-дневника. Разлози оваквих ставова били су пронађени у недостацима који прате школство у БиХ. Праћењем праксе у школама које користе е-дневник примећено је да, поред уноса оцена и изостанака у е-дневник, наставници оцене уписују и у папирни дневник што им представља додатни посао који им одузима време. Наставници су се жалили и на неадекватну рачунарску опрему, на лошу везу с интернетом, док известан број наставника (углавном старијих од 50 година) сматра да им није пружена адекватна обука намењена употреби е-дневника.

Истраживање је, такође спроведено и у групи родитеља школске деце у БиХ. Анализом добијених резултата показало се да је 70% родитеља веома задовољно е-дневником и могућностима које им он нуди, а притом, сматрају да им је комуникација с наставницима побољшана (Џамбеговић и Шехановић, 2015).

Структура сродног истраживања спроведена у Хрватској, у оквиру дипломског рада на тему „Предности и недостаци е-дневника те његово коришћење у одгојно-образовној пракси" (Видов, 2018), тематски је подељен на три дела: имплементација е-дневника, предности и недостаци увођења е-дневника у школску праксу и могући начини његовог унапређења. Кроз спроведено истраживање, анализом мишљења наставника о предностима и недостацима увођења е-дневника у школску праксу, на питање о присутности потешкоћа приликом коришћења е-дневника, добијени су следећи резултати: 2/3 испитаника се негативно изразило, док 1/3 има потешкоће, које су превасходно техничке природе. С тим у вези, дошло се до закључка да су брзина и сигурност интернета кључни за имплементацију е-дневника. Испитаници су као најчешће предности коришћења е-дневника навели следеће: брз унос података, њихова прегледност, практичност е-дневника с обзиром на рационализацију наставног времена и времена проведеног у административним пословима, независност места и времена употребе, сигурност, аутоматско рачунање просека оцена и збира изостанака, могућност статистичке обраде података и израде извештаја, ажурирање података, брз и лак приступ апликацији, њена ефикасност и прецизност, могућност једноставног брисања погрешних уноса, увид у распоред писмених задатака, увид искључиво у свој наставни предмет, неограничен простор за белешке, као континуирани родитељски увид у школска постигнућа и изостанке ученика.

Највећим недостацима е-дневника наставници су оквалификовали: неадекватну или чак недоступну информатичку опрему унутар школа, немогућност увида у оцене ученика из других предмета из чега произлази и немогућност корелације оцена, свакодневни родитељски надзор над децом, а с друге стране, мање учестала сарадња родитеља и наставника јер је смањен број доласка родитеља у школу на консултације, пад система и нестабилност интернета, отежан и успорен унос података код преоптерећености система (на крају школске године и полугодишта), ограничено време за исправак погрешних уноса, изложеност ученика и могућност злоупотребе њихових података.

Резултати претходно приказаних истраживања указују на потребу реакције надлежних како би обезбедили одговарајућу инфраструктуру и бољу едукацију наставног особља, како би извршили промене у закону чиме би е-дневник био једино правно валидно средство за вођење евиденције у оквиру образовно-васпитног рада. Закључује се да акценат треба бити и на комуникационим циљевима који су у већем раскораку по питању циљних група, јер само 37,5% наставника сматра да је комуникација са родитељима постала квалитетнија, док с друге стране то мисли скоро два пута више родитеља.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ овог истраживања је био да се утврди у којој мери је наставно особље прихватило есД и као резултат тога, колико је њихово задовољство у свакодневној употреби истог.

Истраживање је спроведено на територији Јагодине у пет основних школа. Упитник који је коришћен за анкетирање се састојао од 30 питања на која су понуђени одговори у виду петостепене Ликертове скале са следећим исказима: „Уопште се не слажем”, „Не слажем се”, „Неодлучан/на сам”, „Слажем се”, „У потпуности се слажем”.

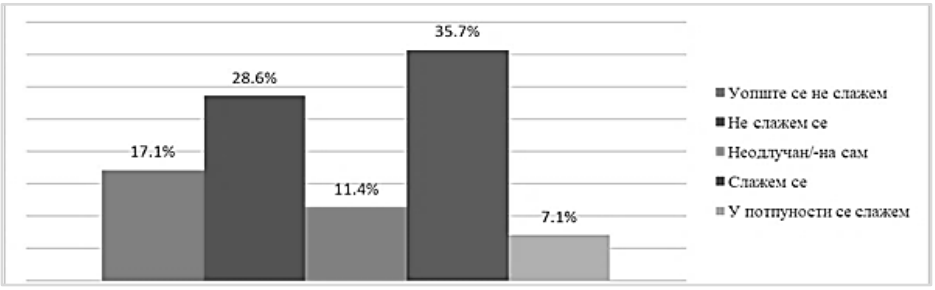
Узорак истраживања је чинило 70 испитаника (наставника). Анкетирање је трајало 10 дана – од 5. 12. 2019. до 15. 12. 2019. Половина испитаника је била из ОШ „Љубиша Урошевић” – Рибаре, код Јагодине, која има укупно пет издвојених локалних јединица. Другу половину су чинили наставници из ОШ „Милан Мијалковић”, ОШ „17. октобар”, ОШ „Бошко Ђуричић” и ОШ „Радислав Никчевић” из Мајура код Јагодине.

На основу резултата истраживања, требало је доказати следеће хипотезе:

1. Адекватне техничке могућности и поуздана веза с интернетом нису заступљени у школама у којима је спроведено истраживање, што додатно утиче на нормално функционисање есД-а.
2. Имплементација есД-а има више предности него недостатака.
3. Увођење есД-а у школе није подједнако корисно за све циљне групе.
4. Без обзира на све позитивне ефекте, има простора за унапређење есД а.

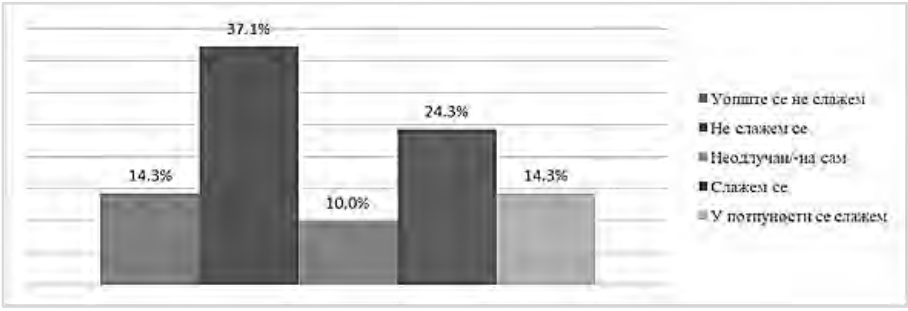
РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Прва хипотеза коју треба доказати, јесте да наставници сматрају да непостојање адекватних техничких могућности и поуздане везе с интернетом утичу на нормално функционисање есД-а. Одговори на питање о броју наставника који имају адекватне техничке услове и могућности за употребу есД-а у школама у којима раде (Графикон 1), односно одговори о степену сагласности са исказом „Школа у којој радим има одговарајуће техничке могућности" показују да је већи укупан проценат оних који се не слажу са датим исказом (45,7%), него оних који се слажу (42,8%), док је 11,4% испитаника (наставника) неодлучно. Освртом на добијене резултате, прва хипотеза је потврђена. Дошло се до закључка да одговарајуће техничке могућности у школама испитаника нису заступљене, што за последицу има утицај на нормално функционисање есД-а.



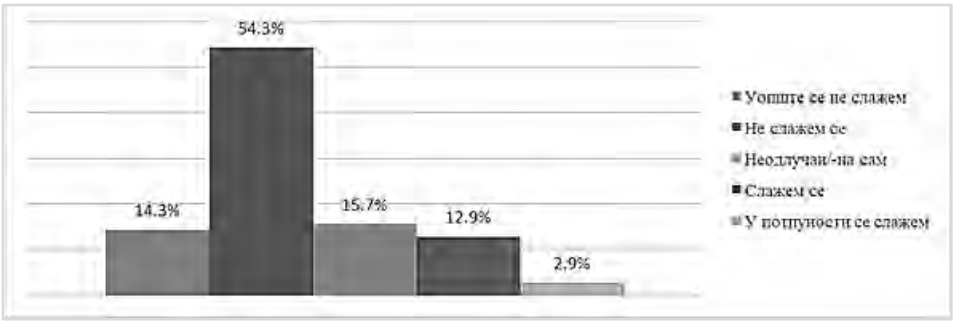
Графикон 1. Одговори наставника за тврдњу
„Школа у којој радим има одговарајуће техничке могућности"

Добијени резултати степена сагласности са изјавом „ЕсД омогућава лакше праћење рада и успеха ученика у односу на папирни дневник" (Графикон 2), показују да 51,4% наставника изразило негативан став, због већ претходно наведених недостатака.



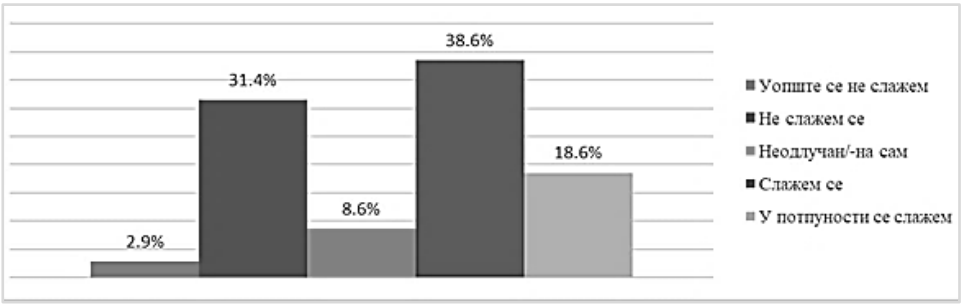
Графикон 2. Одговори наставника за тврдњу
„ЕсД омогућава лакше праћење рада ученика у односу на папирни дневник"

На (Графикону 3) графички су представљени резултати сагласности о побољшаној комуникацији између наставника. Резултати показују да је 68,6% испитаника изразило негативан став. Са друге стране, не може се оспорити ни важност питања на која су наставници одговорили са позитивним ставом (15,8%), што говори о предностима есД-а.



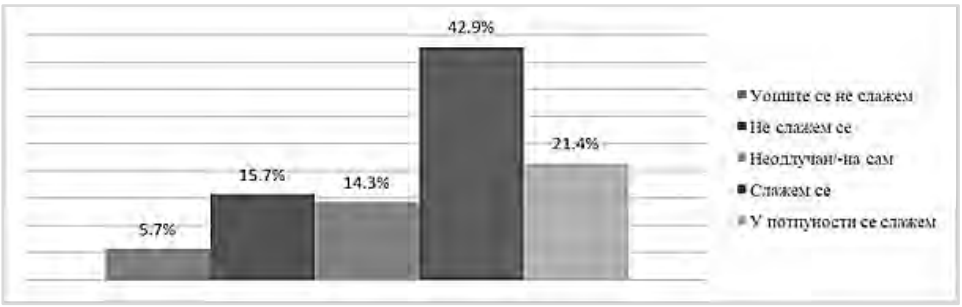
Графикон 3. Одговори наставника за тврдњу „Увођењем есД у употребу комуникација између наставника је побољшана"

Добијени резултати степена сагласности са изјавом „Немогућност да у есД наставници имају увид у оцене предмета које не предају за последицу има реалније оцењивање" (Графикон 4), показују да је 57,2% испитаника имало позитиван став.



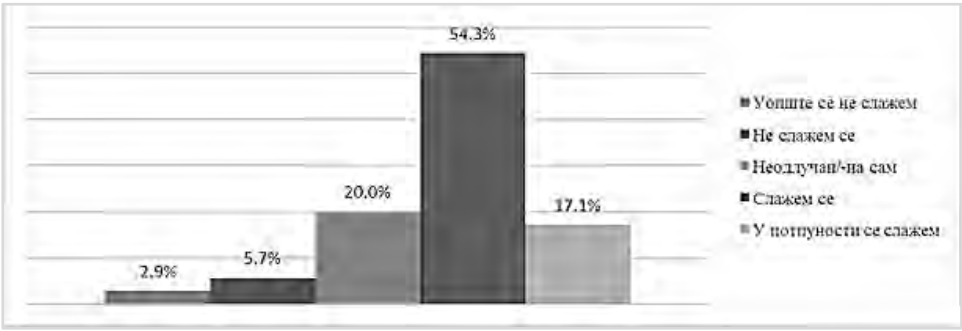
Графикон 4. Одговори наставника за тврдњу „Немогућност да у есД наставници имају увид у оцене предмета које не предају за последицу има реалније оцењивање"

Одговори на питање о степену сагласности са изјавом „Израда извештаја у есД је боља, него у папирном дневнику и даје комплетну слику о стању у одељењу" (Графикон 5), показују да се 64,3% испитаника слаже са истом.



Графикон 5. Одговори наставника за тврдњу
„Израда извештаја у есД је боља, него у папирном дневнику
и даје комплетну слику о стању у одељењу"

На (Графикону 6) представљени су резултати сагласности о употребљивости и корисности графичког интерфејса есД-а. Резултати показују да је 71,4% наставника изразило позитиван став, односно да су сагласни са датом изјавом.

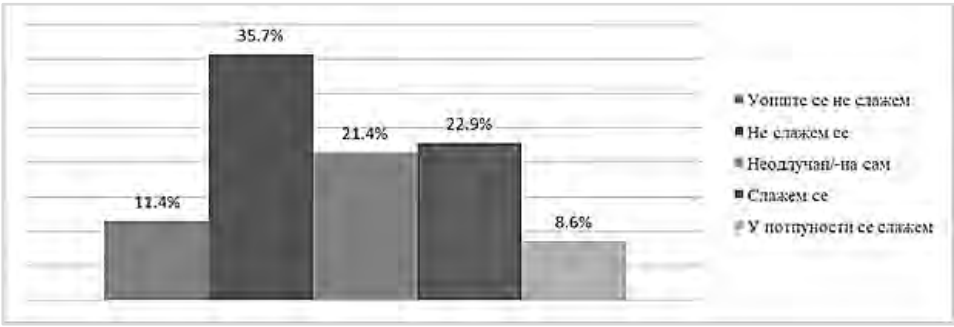


Графикон 6. Одговори наставника за тврдњу
„Изглед графичког корисничког интерфејса есД је допадљиви
и одговара намени"

Трећа хипотеза описује мишљења наставника о повољности и корисности различитих циљних група увођењем есД-а у употребу. Мишљења о другим циљним групама су формирана на основу сопственог односа према њима и то

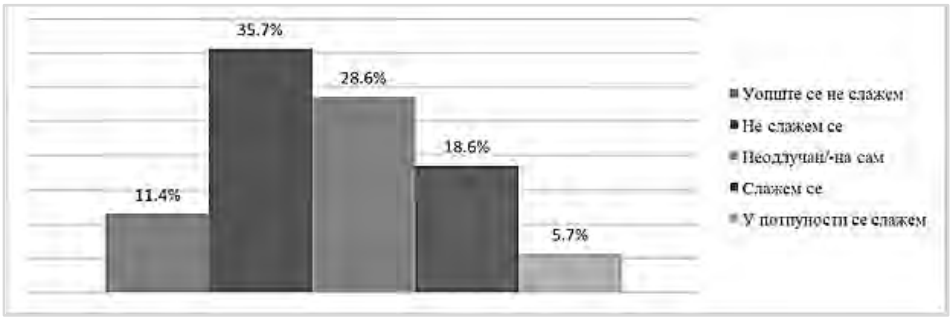
преко увида у ограничен број случајева и утиска о уопштеном утицају есД-а, паду и његовој корисности. У складу са тим уверењем мишљења су веома подељена. Такође, присутан је велики проценат неодлучних.

Добијени резултати степена сагласности са изјавом „ЕсД посебно иде у прилог циљној групи – наставници" (Графикон 7), показују да 47,1% наставника има негативан став према томе.



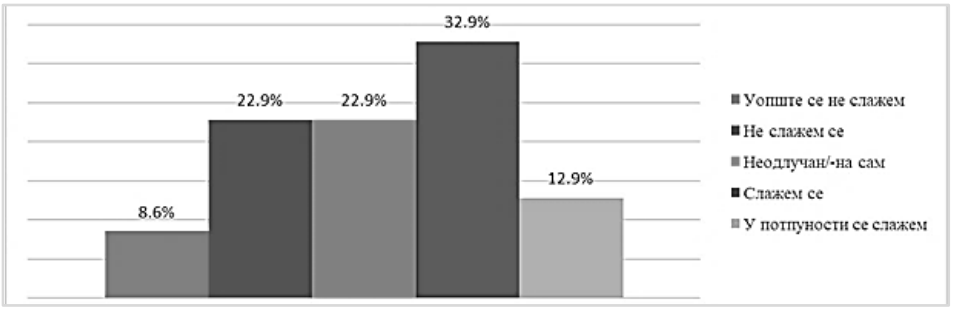
Графикон 7. Одговори наставника за тврдњу
„Употреба есД посебно иде у прилог циљној групи – наставници"

Добијени резултати степена сагласности са изјавом „ЕсД посебно иде у прилог циљној групи – ученици" (Графикон 8), показују да 47,1% наставника има негативан став према томе.



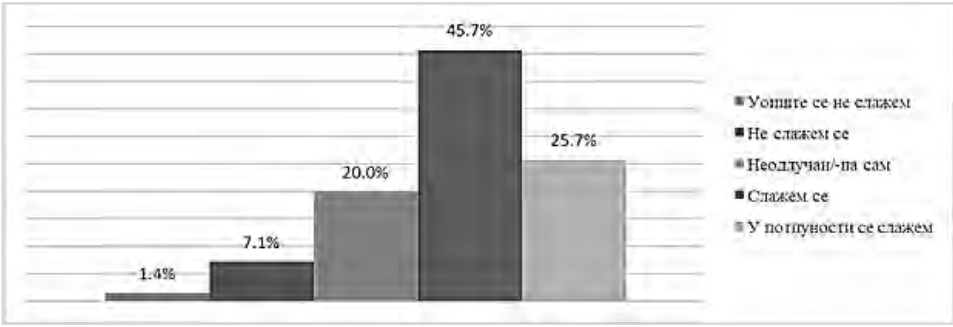
Графикон 8. Одговори наставника за тврдњу
„Употреба есД посебно иде у прилог циљној групи – ученици"

Резултати степена сагласности са изјавом „Употреба есД посебно иде у прилог циљној групи – родитељи ученика" (Графикон 9), показују да 45,8% наставника има позитиван став према томе.



Графикон 9. Одговори наставника за тврдњу „Употреба есД посебно иде у прилог циљној групи – родитељи ученика"

Једино конвергентно мишљење са апсолутном већином „за" (преко 70% испитаника) је оно које означава Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС (Графикон 10).

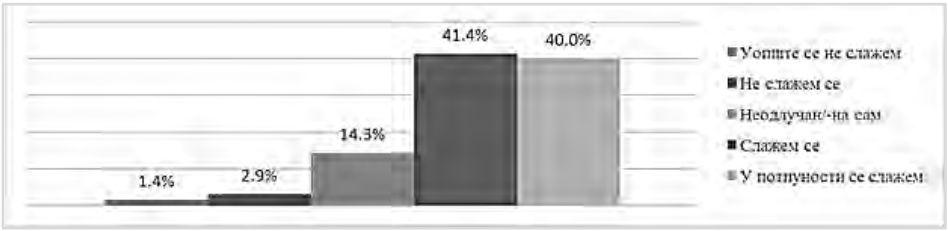


Графикон 10. Одговори наставника за тврдњу „Употреба есД посебно иде у прилог Министарству просвете"

Након представљених резултата анализе мишљења наставника о повољности и корисности насталих увођењем есД-а у употребу, треће хипотеза је потврђена. Закључује се да увођење есД-а у школе није подједнако корисно за све циљне групе, односно степен сагласности о корисности есД-а код циљне групе „наставници" је негативан, као и код циљне групе „ученици", док је код циљне групе „родитељи" изузетно позитиван као и код Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС.

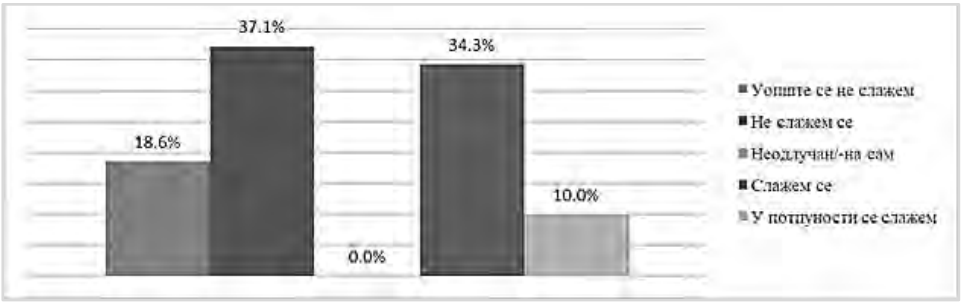
На крају, четврта хипотеза о унапређењу есД-а, је потврђена, без обзира на све позитивне ефекте. Као доказ томе, у наставку ће бити представљени

резултати степена сагласности са одређеним изјавама које се односе на утрошено време при обављању посла наставника (испитаника). Добијени резултати степена сагласности са изјавом „Утрошено време би се значајно умањило уколико би есД био унапређен" (Графикон 11), показују да 81,4% наставника има позитиван став према томе чиме је потврђена могућност за унапређење есД-а, тј. четврта хипотеза.



Графикон 11. Одговори наставника за тврдњу „Утрошено време би се значајно умањило уколико би есД био унапређен"

Следећи резултати степена сагласности са изјавом „Употребом есД-а административни део посла се наставницима није драстично увећао" (Графикон 12) показују да има много незадовољних (55,7%), јер у себи садрже врло конкретне ставове у којем смеру треба да иде унапређење, да би се умањило време употребе, које се намеће као главни и одлучујући фактор.



Графикон 12. Одговори наставника за тврдњу „Употребом есД административни део посла се наставницима није драстично увећао"

Како је степен сагласности са потенцијалним предностима насталим увођењем есД-а, као што су: праћења рада ученика, побољшана комуникација између наставника, смањење административног дела посла изузетно негати-

ван, друга хипотеза се одбацује. Закључује се да је током истраживања заступљен већи проценат наставника који сматрају да увођење есД-а има више мана, него предности.

ЗАКЉУЧАК

Имплементацију есД-а, треба посматрати као иновацију која несумњиво доприноси напретку и бољитку наставног процеса, али и као биланс позитивних и негативних ефеката, што је и представљено у спроведеном истраживању у самом раду.

Позитивни ефекти добијени анализом спроведене анкете су: брже и лакше прављење извештаја, самовредновања, свих врста евидентирања, очување еколошке стабилности у смислу уштеде природних ресурса, папира и дрвета, лакше исправљање грешака које се благовремено уоче, концентрисаност свих потребних података на једном месту, јединствена база података, увид у успех свих потребних и за то одговорних лица са било ког места које има везу с интернетом, ажурирање података, свака потребна статистика.

Незадовољство циљне групе наставници у највећој мери исказано је кроз негативан став према побољшаној комуникацији између учесника који употребљавају есД, тј. између наставника. Део који се тиче комуникације није суштинска тема овог рада јер се на њега не може непосредно утицати поспешивањем и унапређивањем програма. Ученици имају проблем са осећајем за добијену оцену чија се непосредност изгубила употребом есД, што је такође негативна последица.

Такође, након спроведеног истраживања у овом раду може се изнети закључак да до негативног става најпре доводе неадекватни технички услови у школама, као и недовољна обученост за коришћење есД-а код наставног кадра. У складу са тим су и педагошке импликације овог рада које се односе на успостављање адекватних услова и стабилне везе с интернетом као и на оспособљеност за примену ИКТ на радном месту, тј. на додатну обуку наставних кадрова за коришћење есД-а, на начин којим се подиже степен ефикасности, побољшава квалитет и дотадашњи рад. Значај и позитиван став у коришћењу есД-а и могућност даљег истраживања се такође огледа и у писању додатних упутстава, научних чланака, књига, односно свих релевантних извора знања намењених корисницима есД-а.

Циљ увођења електронског дневника није да родитеље удаљи из школе, већ да им његова употреба олакша информисање у сваком тренутку, имајући у виду брз темпо живота. Такође, важно је напоменути да се употребом есД-а не укидају родитељски састанци и консултације са родитељима, јер само школа која је отворена за родитеље, може бити добра школа (Фетић, Кријешторац, Жупљанин, 2017).

Литература

Vidov, S. (2018). *Prednosti i nedostaci E-dnevnika te njegovo korištenje u odgojno-obrazovnoj praksi*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web https://repozitorij.unizd.hr/islandora/object/unizd%3A2512/datastream/PDF/view.

González-Sancho, C. & Vincent-Lancrin, S. (2016). Transforming education by using a new generation of information systems. *Policy Futures in Education*, 14(6), 741–758, https://doi.org/10.1177%2F1478210316649287.

Gogh, E., Kovacs, A. & Sziladi, G. (2017). Application of E-diary to analyze the effectiveness of learning. In 2017 8th IEEE *International Conference on Cognitive Info communications* (CogInfoCom), 11–14 September 2017. Hungary: Debrecen (pp. 000419-000424). Retrieved May 18, 2021 from the World Wide Web https://ieeexplore.ieee.org/document/8268282.

Ilić, V. (2016). Promene u obrazovanju. *Obrazovna tehnologija*, 4, 249–258. Retrieved May 19, 2021 from the World Wide Web http://www.ilicvojislav.com/assets/files/3%20OT%204%202016%20VOJISLAV%20ILIC.pdf.

Kriještorac, F. A., Fetić, M. & Župljanin, M. (2017). Electronic diary in the function of the communication of the parent and teacher an destablishing the control on the success. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 16, 117–124.

Лакета, В. и Василијевић, Д. (2006). *Основи дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.

Ожеговић, Ј. (2019). *Извештај о дигиталној укључености у Републици Србији за период од 2014. до 2018*. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2019/07/Izvestaj_o_digitalnoj_ukljucenosti_RS_2014-2018_cir.pdf.

Pećanac, R. (2008). Projektovanje modela informacionog sistema škole. *InfoM – Časopis za informacione tehnologije i multimedijalne sisteme*, 26, 32–35.

Radulović, B., Kazi, Lj. i Kazi, Z. (2011). Osnovi informacionih sistema – Osnovni pojmovi. U Lj. Kazi i Z. Kazi (ur.): *Informacioni sistemi-odabrana poglavlja* (drugo ponovljeno izdanje) (1–3). Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin".

Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M. & Jafari, M. (2011). Information technology in education. *Procedia Computer Science*, 3, 369–373, https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.062.

Harizanov, K. & Konstantinov, K. (2019). Web School Diary. *Mathematical and Software Engineering*, 5(1), 9–14. Retrieved May 19, 2021 from the World Wide Web https://core.ac.uk/download/pdf/230624662.pdf.

Šehanović, S. i Džambegović, E. (2015). Uticaj primjene elektronskog dnevnika na kvalitet komunikacije nastavnika i roditelja u školama u BiH. 9. Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem "QUALITY 2015", rad štampan u celini, 10–13. jun, Neum (397–402). Neum: Hotel Stella. Retrieved April 19, 2021 from the World Wide Web http://www.quality.unze.ba/zbornici/QUALITY%202015/062-Q15-076.pdf.

Miloš Ž. Papić
University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak
Katarina N. Karić
University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences, Čačak
Svetislav Z. Stojanović
Primary school "Ljubiša Urošević", Ribare, Jagodina

INFORMATION SYSTEMS IN EDUCATION: TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF ELECTRONIC GRADEBOOK

Summary

Until few years ago, all educational process documentation in Serbian schools was kept exclusively through paper class book. In accordance with European standards and with the implicit role of new ICT and Information Systems and due to the perceived short comings, there was a need for a different work recording. In school year 2017/2018, the electronic grade book came to life in 60 educational institutions in Serbia as a pilot project of the Ministry of Education, Science and Technological Development. Today, its use is mandatory in all the schools in Serbia. This paper deals with the analysis of the advantages and dis advantages of an electronic grade book through the examination of attitudes and impressions, and the general satisfaction of its users. In this study, users or respondents were represented by teachers of elementary schools in Jagodina and its surroundings.

Keywords: *questionnaire, electronic grade book, usage, pleasure.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.295K
УДК 316.644-058.874:37.018.1(497.11)"2021"
Стручни чланак
стр. 295–308

Милан С. Комненовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Недељко М. Милановић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина

ПОХАЂАЊЕ ПРИВАТНИХ ЧАСОВА ТОКОМ ОНЛАЈН НАСТАВЕ ПРОУЗРОКОВАНЕ ПАНДЕМИЈОМ КОВИД-19[**]

Апстракт: Промене светских размера изазване пандемијом вируса SARS-CoV-2 (ковид-19), драстично измениле свакодневни животу људи, а нарочито у земљама у којима се вирус у великом броју раширио међу становништвом. Будући да се и наша земља нашла у тешкој ситуацији, велики број струка, међу којима је и просветна, усмерио је своје свакодневне активности на рад од куће, односно рад на даљину. У овом раду испитиваћемо ставове ученика основних школа о похађању приватних часова током онлајн наставе. Испитиваћемо ставове ученика о начину рада предметних наставника из школе и њиховој ажурности током онлајн наставе. Покушаћемо да сазнамо да ли су, и у ком броју, ученици тражили помоћ путем приватних часова. Испитиваћемо који су ученици (ког разреда) највише похађали приватне часове и из којих наставних предмета. Покушаћемо да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика између ученика по питању похађања приватних часова узимајући у обзир школски разред и наставни предмет из којег су похађали приватне часове. Применићемо дескриптивно-аналитичку методу, технику анкетирања, а као инструмент користићемо упитник конструисан за потребе истраживања. Узорак истраживања ће чинити ученици од петог до осмог разреда основне школе из поморавског округа, односно ученици са територије града Јагодине и општине Свилајнац. Истраживање је спроведено у мају 2021. године попуњавањем онлајн упитника.

Кључне речи: *образовање, приватни часови, ковид-19, пандемија, ученици.*

[*] milankomnenovic92@gmail.com
[*] nedeljko996@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе,* број 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Пандемија коронавируса узроковала је нагле промене у свакодневици највећег броја становника читаве планете. Затварање већине јавних простора и преобликовање начина рада и функционисања скоро свих институција са собом је донело и другачији приступ у подучавању ученика. Ситуација је налагала да се одустане од ,,класичног" подучавања, оцењивања, испита, такмичења и других сегмената свакодневног наставног рада (Степановић, 2020). Системи васпитања и образовања свих земаља су морали веома брзо да се прилагоде новонасталој ситуацији и да на њу адекватно одговоре како би се васпитно-образовни рад одржао и наставио. Како Барет истиче (Barrett, 2020), замена школске учионице дигиталном показала је огромне неједнакости између васпитно-образовних система земаља и ученика који им припадају почевши од основних животних потреба (обезбеђивање хране за ученике и сигурног окружења за учење и развој) до техничких могућности (ученици без адекватних уређаја попут таблета, компјутера или конекције на интернет мрежу). У складу са реченим је и извештај Организације за економску сарадњу и развој (OECD, 2020) у коме се истиче да је пандемија оповргнула тврдњу да је највећи атрибут образовне технологије веза између наставника и ученика (Степановић, 2020). Управо је пандемија указала на то да интеракција на релацији наставник–ученик, као и ученичка интеракција и интеракција наставника са колегама представљају основу школског система. Наиме, на основу наставе на даљину је закључено да наставник не може у правој мери да процени учениково знање и активности на наставном часу (Anderson, 2020).

Када говоримо о локалној ситуацији у вези са вирусом, епидемија коронавируса је у Републици Србији објављена 15. марта 2020. године и у уобичајени начин живота и рада је донела драстичне и нагле промене. Када говоримо о васпитно-образовном систему, настава у школским објектима је потпуно обустављена на свим нивоима школства, а уместо учесталог начина рада је уведено учење на даљину, односно облик онлајн учења (Вучетић и сар, 2020; Tomović i Aleksić, 2020). Поред тога, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је у сарадњи са јавним медијским сервисом (РТС) успоставила сарадњу, те су наставници основних школа наставне садржаје, који су били усклађени са наставним планом и програмом, презентовали путем телевизије како би што више ученика било „покривено" наставним садржајем. Свакако да овај начин рада није најбољи начин да се превазиђе новонастала ситуација, с обзиром на то да се наставник не обраћа директно ученицима и да је наставник усмерен на обраћање просечном ученику (Степановић, 2020), али се током епидемије и начин рада мењао тако што је нагласак стављен на коришћење веб-платформи које дозвољавају одређени вид интеракције наставника са ученицима (Moodle, Zoom, Google Clasroom и др.).

Можемо рећи да овакве и сличне кризе које погађају читав свет директно утичу на све друштвене системе и проузрукују посебне кризне ситуације у свим друштвеним системима. Систем којег означавамо као васпитно-образовни представља веома широку и комплексну организацију на коју директно утичу друштвене околности, а посебно оне промене које су нагле и имају лош утицај на свакодневну рутину. Будући да основа васпитно-образовног процеса „лежи” у интеракцији наставника и ученика и самосталном раду ученика, можемо претпоставити да су се ученици суочавали са великим препрекама и проблемима приликом индивидуалних активности и поводом подршке у раду коју добијају током непосредне наставе. Подршка коју ученик добија приликом подучавања захтева више сфера наставникове личности – наставник је све мање предавач знања, а више је руководилац, менаџер (Florence et al., 2019; Temdee, 2020). Један вид додатне подршке за који влада велико интересовање међу ученицима како би успешно реализовали своје школске активности представља облик рада који није новина у нашем друштву, а то је похађање приватних часова (OECD, 2012).

ПОХАЂАЊЕ ПРИВАТНИХ ЧАСОВА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Како би се што адекватније припремили за своје школске обавезе (у виду учења градива, реализације домаћих задатака), ученици све чешће похађају „часове након наставе” (Димитријевић и сар., 2018: 97), односно приватне часове. Поред тога, ученици се опредељују за овај вид подршке како би добили и додатна појашњења о градиву уколико то нису најбоље разумели током редовне наставе (Čaprić i Malinić, 2017). Разлог зашто велики број ученика посеже за приватним часовима, Димитријевић са својим сарадницима (Димитријевић и сар., 2018) објашњава све већом окупацијом родитеља сопственим пословима што доводи до смањивања времена у коме би родитељи могли да помогну својој деци у реализацији свих школских задатака. Поред мањка времена, као фактор који доприноси похађању приватних часова, аутори истичу и неадекватну стручност родитеља за асистенцију у учењу различитих предмета.

Свакако да постоји више мотива за похађање приватних часова код деце. Поред тражења помоћи за „редовне школске задатке”, ученици потражују помоћ у виду приватних часова у завршним разредима како би се што боље припремили за завршне испите у основној и средњој школи, било да су у питању матурски испити или припремање за пријемни испит на одабраном факултету.

Савремени пандемијски услови наставног процеса показали су да наставници представљају велику подршку ученицима у свакодневном животу и то не само у сфери реализације наставног програма (Вучетић и сар., 2020).

Верујемо да су препреке адекватној реализацији наставног програма у току онлајн наставе допринеле да ученици потражују додатну подршку у реализацију својих обавеза и ван школског контекста, односно у виду наставничке подршке кроз приватне часове. Овај став потврђујемо и резултатима претходно реализованих сличних истраживања која су испитивала ставове ученика о онлајн настави у којима су као једну од главних мана онлајн наставе ученици навели недостатак комуникације и сарадње са наставницима и другим ученицима (Вучетић и сар., 2020; Lalović, 2021), а сличне резултате налазимо и у истраживањима која су спроведена у високом образовању (Mićević Karanović i sar., 2020; Teräs et al., 2020; Gupta & Gupta, 2020; Pavlović i sar., 2021).

Будући да претходна истраживања указују на то да ученици „замерају" онлајн настави недостатак адекватне интеракције између наставника и ученика која би им помогла у разрешавању одређених наставних проблема и дилема, желели смо да испитамо да ли ученици потражују помоћ у виду приватних часова и у којој мери то чине.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања је похађање приватних часова ученика основних школа током онлајн наставе проузроковане пандемијом ковида-19. *Циљ истраживања* представља испитивање ставова ученика основних школа о похађању приватних часова током онлајн наставе.

Задаци истраживања:

- Испитати да ли су ученици похађали приватне часове током онлајн наставе и да ли постоји статистичка значајност између похађања приватних часова током пандемије у односу на разред и пол ученика.
- Испитати да ли су ученици похађали приватне часове и пре реализације онлајн наставе проузорковане пандемијом.
- Испитати повезаност похађања приватних часова ученика пре онлајн наставе с обзиром на то ког су ученици пола и који разред похађају.
- Истражити из којих наставних предмета су ученици похађали приватне часове.
- Испитати слагање ученика са тврдњама које се тичу приватних часова.
- Утврдити шта ученици сматрају добрим и лошим странама приватних часова.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са природом проблема истраживања, циљем и задацима, **општа хипотеза** од које се полази у овом истраживању је да су наши испитаници учесталије похађали приватне часове током онлајн наставе у односу на период пре епидемијске кризе. На основу опште хипотезе истраживања дефинишемо следеће посебне хипотезе:

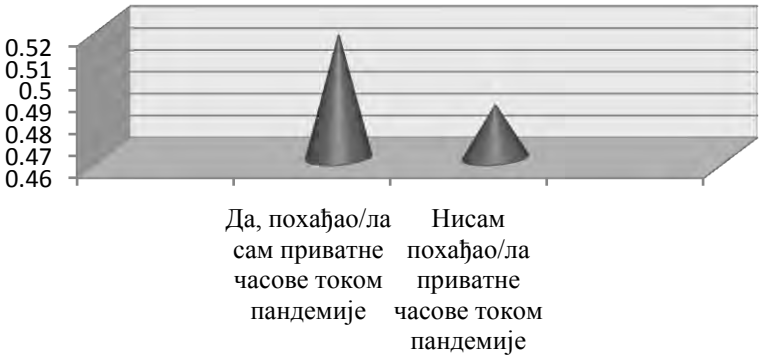
- Постоји статистичка значајност између приватних часова током пандемије у односу на разред и пол у корист 7. и 8. разреда и ученика женског пола.
- Не постоји статистичка повезаност похађања приватних часова ученика пре онлајн наставе у односу на пол и разред ученика.
- Ученици најчешће похађају приватне часове из предмета математика и страног језика.
- Више од половине ученика има позитивне ставове према приватним часовима.

Примењена је дескриптивно-аналитичка метода, као инструмент је коришћен упитник који је конструисан за потребе овог истраживања. Поред уводних питања о демографским карактеристика испитаника, други део је обухватио питања усмерена ка остварењу постављеног циља истраживања. Испитаници су упознати са циљем и предметом истраживања и дата су им јасна упутства за попуњавање инструмента. Истраживање је спроведено у мају 2021. године попуњавањем онлајн упитника.

У истраживању су учествовали ученици петог, шестог, седмог и осмог разреда основних школа са територије града Јагодина и општине Свилајнац. Узорак чини 93 ученика основних школа, 31 (33,3%) мушког пола и 62 (66,7%) женског пола. У оквиру узорка према месту у коме се налази школа коју ученици похађају разликовали смо две подгрупе: ученици основних школа са територије општине Свилајнац 52 (55,9%) и 41 (44,1%) ученик основних школа са територије града Јагодине. Према разредима разликовали смо четири подгрупе: пети разред – 10 (10,8%) ученика; шести разред – 26 (28%) ученика; седми разред – 35 (37,6%) ученика и осми разред – 22 (23,7%) ученика. Добијене податке обрадили смо применом статистичког пакета SPSS 20.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

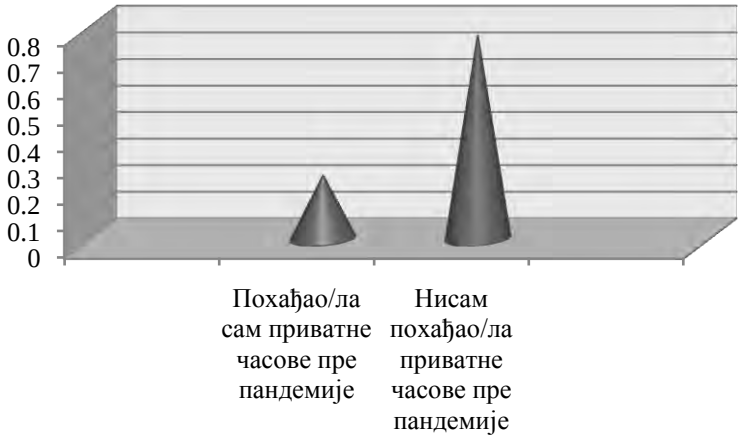
Са циљем испитивања ставова ученика о похађању приватних часова током пандемије, први задатак био је да испитамо да ли су ученици похађали приватне часове током онлајн наставе и да ли постоји статистички значајна разлика у похађању приватних часова ученика током пандемије, с обзиром на то ког су ученици пола и који разред похађају.



Графикон 1. Похађање приватних часова ученика током онлајн наставе

Од 93 ученика који су учествовали у истраживању, расподела испитаника који су похађали приватне часове и који не похађају овај облик наставе је јако приближан – 48 (51,6%) ученика током пандемије је похађало приватне часове, док 45 (48,4%) ученика није користило овај облик подршке. Значајнији податак смо добили на основу израчунатог хи-квадрат теста (14,223, df = 3) чији резултат говори да постоји статистички значајна разлика између разреда ученика када је у питању похађање приватних часова током пандемије. Наиме, ученици старијих разреда основне школе (седми и осми разред) чешће су одговорили да похађају приватне часове од ученика петог и шестог разреда основне школе. Од ученика који похађају приватне часове, 34 (36,6%) ученика је навело да на приватне часове одлазе једном у току недеље, 8 (8,6%) ученика неколико пута у току недеље и 6 (6,5%) ученика на приватне часове одлази два пута месечно. Такође, статистички значајну разлику смо утврдили и између пола ученика и похађања приватних часова током онлајн наставе (6,975; df = 1), из чега можемо закључити да су ученице учесталије похађале приватне часове током онлајн наставе од ученика што потврђује нашу постављену хипотезу.

У наредном истраживачком задатку желели смо да утврдимо да ли постоји разлика између броја ученика који су похађали приватне часове пре и током пандемије, односно да ли је онлајн настава проузроковала веће интересовање ученика за приватне часове.



Графикон 2. Похађање приватних часова ученика пре пандемије и онлајн наставе

Из резултата приказаних у графикону 2 можемо уочити да 71 (76,3%) ученик (више од 2/3 испитаника) није похађао приватне часове пре пандемије и реализације онлајн наставе, док је 22 (23,7%) ученика одлазило на приватне часове најчешће само пред проверу знања и то из математике и страног језика. Анализирајући одговоре испитаника и упоређујући их са првим истраживачким задатком, можемо извести закључак да се број ученика који похађају приватне часове знатно увећао, тачније удвостручио. Верујемо да разлог за овакав скок интересовања за похађање приватних часова можемо потражити у начину и квалитету организације и реализације онлајн наставе. Овакав резултат уједно и потврђује нашу хипотезу у вези са порастом броја ученика који похађају приватне часове током онлајн наставе.

Резултате повезаности похађања приватних часова ученика пре онлајн наставе у односу на пол и разред представили смо у Табели 1.

Табела 1. Корелација пола/разреда са похађањем приватних часова ученика пре онлајн наставе

		Пол	Разред
Похађање приватних часова пре реализације онлајн наставе	коефицијент контингенције	0,358	0,598
	статистичка значајност	0,00	0,00

Резултати коефицијента корелације показују да је разлика статистички значајна и позитивна (C = 0,358; p = 0,00), што имплицира да постоји повезаност између варијабле пола и похађања приватних часова ученика пре реализације онлајн наставе. Прецизније речено, резултати показују да су ученици мушког пола чешће похађали приватне часове пре пандемије и увођења онлајн наставе од ученица женског пола (Табела 1). Поред тога, пронађена је и позитивна статистичка значајност када је у питању варијабла разред испитаника и похађање приватних часова пре онлајн наставе (C = 0,598; p = 0,00). Овај резултат говори да су ученици петог и шестог разреда учесталије похађали приватне часове пре онлајн наставе од ученика седмог и осмог разреда (Табела 1). Овим задатком смо делимично потврдили нашу хипотезу.

Следећи истраживачки задатак је био да утврдимо из којих наставних предмета су наши испитаници најчешће похађали приватне часове. Резултате смо приказали у наредној табели (Табела 2).

Табела 2. Наставни предмети из којих ученици похађају приватне часове током пандемије

Наставни предмети:	f (%)
Математика	41 (44,1)
Физика	4 (4,3%)
Страни језик	3 (3,2)
Не идем на приватне часове	45 (48,4)

Резултати приказани у Табели 2 указују да скоро сви ученици који су похађали приватне часове током онлајн наставе, одлазе на приватне часове из математике (44,1%), док је далеко мањи проценат ученика који похађају приватне часове из физике (4,3%) или страног језика (3,2%). Израчунавањем хи-квадрат теста (28,687, df = 9) добили смо резултате који указују на статистичку значајност у којој су ученици седмог и осмог разреда чешће похађали приватне часове из математике од ученика петог и шестог разреда што је и очекивано с обзиром на претходно добијене резултате (текст испод Графикона 1) који говоре да ученици 7. и 8. разреда чешће похађају приватне часове од ученика 5. и 6. разреда. Овај задатак је делимично потврдио нашу хипотезу да ученици најчешће похађају приватне часове из предмета Математика и Српски језик и књижевност.

Следеће питање било је отвореног типа, наиме, питали смо ученике да наведу разлоге за похађање приватних часова током пандемије, односно онлајн наставе.

Расподела одговора је следећа:

– 21 (22,6%) ученик наводи да на приватне часове одлази *како би имао бољу оцену из одређеног наставног предмета јер им начин рада наставника не одговора и не разумеју градиво које објашњава*;

– Већи број ученика, њих 27 (29%) одговара да на приватне часове одлазе *због лошег квалитета и вођења онлајн наставе од стране наставника*.

Као што се из одговора ученика може уочити, у оба разлога зашто ученици похађају приватне часове примарни чинилац је наставник, односно његов начин рада и вођење наставе у виртуелној учионици, који је окарактерисан као неадекватан и недовољно квалитетан како би ученици разумели градиво у довољној мери. Разлоге за овако лошу оцену рада наставника вероватно можемо потражити у чињеницама да је прелазак на онлајн наставу наступио нагло и изненада, те и наставници и ученици нису имали довољно претходног искуства са овим начином рада. Поред тога, губитак интеракције која постоји на наставном часу у регуларним условима вероватно утиче на лош квалитет наставе и учења у онлајн облику.

У следећем питању, желели смо да испитамо слагање ученика са тврдњама које се тичу приватних часова. Питања смо поставили помоћу Ликертове петостепене скале процене.

Табела 4. Сагласност ученика са тврдњама које се тичу похађања приватних часова

		На приватне часове одлазим како бих урадио/-ла домаћи задатак.	На приватне часове одлазим како бих добио/-ла додатно објашњење.	На приватне часове одлазим само пред реализацију провере знања.	На приватним часовима се осећам слободно да питам шта ми није јасно.	Наставници на приватним часовима су пријатнији у комуникацији са ученицима.	Наставници на приватним часовима боље објашњавају градиво.
Уопште се не слажем	f	28	9	-	-	-	2
	%	30,1	9,7	-	-	-	2,2
Не слажем се	f	10	8	33	1	7	6
	%	10,8	8,6	35,5	1,1	7,5	6,5
Неодлучан сам	f	41	28	11	44	38	37
	%	44,1	30,1	11,8	47,3	40,9	39,8
Слажем се	f	8	6	15	2	4	7
	%	8,6	6,5	16,1	2,2	4,3	7,5
Сасвим се слажем	f	6	42	34	46	44	41
	%	6,5	45,2	36,6	49,5	47,3	44,1

Уколико бисмо прве две категорије одговора посматрали заједно, видели бисмо да 40,9% испитаника одговара да похађање приватних часова не користи за реализацију домаћих задатака. Истовремено, забрињава чињеница да је више од 44% ученика неодлучна у истом ставу. Ако обједињено посматрамо две највише категорије одговора, можемо видети да преко половине испитаника (51,7%) похађа приватне часове како би добили додатно објашњење, а истовремено трећина испитаника по овом питању заузима неодлучни став. Одређени континуитет броја испитаника који одговарају да похађају приватне часове зарад додатног објашњења и бољег разумевања градива налазимо у тврдњи испитаника да не похађају приватне часове само пред реализацију провере знања (35,5%), али забрињавајуће је да више од половине испитаника (52,7%) потврђује овај став. Такође, оно што забрињава јесте и неодлучан став готово половине испитаника (47,3%) за тврдњу да се осећају слободно да питају шта им није јасно. Охрабрује чињеница да више од половине испитаника има слободу да постави питање. Више од половине испитаника сматра да су наставници пријатнији у комуникацији са ученицима током приватних часова, као и да наставници боље објашњавају градиво (51,6%). Став који помало забрињава јесте да је више од трећине испитаника неодлучно у претходном ајтему.

Последњи истраживачки задатак био је у форми отвореног питања и њиме смо хтели да утврдимо које су добре, а које лоше стране приватних часова. Као добре стране похађања приватних часова према испитаницима, највећи број ученика навео је следеће:

- Индивидуални приступ учењу – 42 испитаника (45,2%);
- Квалитетније објашњење градива – 34 испитаника (36,6%);
- Слобода да се постави питање – 17 (18,3%).

Интересантно је да су наши испитаници као лошу страну похађања приватних часова навели да *похађање приватних часова уопште нема лоших страна*. Овај одговор је дало 25 испитаника (26,9%), док је други одговор који бележимо *финансијски издатак за приватне часове* – 68 испитаника (73,1%), али овај одговор не можемо окарактерисати као суштинско обележје приватних часова као наставног часа који се реализује на индивидуалном нивоу, ван школског контектса. На ово питање одговарали су и ученици који нису похађали приватне часове током пандемије.

ЗАКЉУЧАК

Будући да је пандемија вируса ковид-19 донела велике промене у читавом свету, а нарочито у образовању, непосредна настава је морала бити замењена наставом на даљину, односно онлајн учењем. С обзиром на то да су промене наступиле нагло и изненадно, те су се образовни системи морали изменити и адаптирати убрзано, желели смо да испитамо да ли ученици старијих разреда основне школе потражују додатну подршку за своје школске задатке у виду похађања приватних часова.

Као главне резултате истраживања можемо издвојити да се на нашем узорку број ученика који похађају приватне часове током пандемије готово удвостручио, што чини укупно половину целог нашег узорка истраживања. Овај податак уједно и потврђује нашу основну хипотезу, односно да су испитаници нашег истраживања учесталије похађали приватне часове током онлајн наставе у односу на период пре епидемијске кризе. Пронађена је и статистички значајна разлика, те су ученици седмог и осмог разреда учесталије похађали приватне часове од ученика петог и шестог разреда током онлајн наставе, а најчешће су похађали часове из математике.

Када су у питању мотиви похађања приватних часова код ученика, више од половине испитаника похађа приватне часове како би добили додатно објашњење. Више од трећине узорка (35,5%) истиче да приватне часове похађају у континуитету, док се 52,7% испитаника изјашњава да похађа приватне часове пред одређену проверу знања у школи. Више од половине испитаника (око 51,6%) истичу да се осећају слободно да поставе питање наставнику на приватном часу, уколико им нешто није јасно. Такође, ученици истичу пријатну комуникацију на релацији наставник – ученик и сматрају да наставници на приватним часовима боље објашњавају градиво. Испитаници као главну предност овог вида наставе истичу то што се на приватним часовима реализује индивидуални рад, односно индивидуални приступ учењу.

Пораст интересовања ученика за приватне часове током пандемијске кризе и онлајн наставе је разумљив. Узевши у обзир претходно реализована истраживања о квалитету онлајн наставе и проблемима са којима се ученици сусрећу у таквом облику наставе, јасно нам је да ученици покушавају да надоместе недовољно научено градиво похађањем приватних часова. Ово истраживање, са малим узорком, нам може указати колико су наставни процес и основни субјекти у њему (ученик и наставник) осетљиви на промене. Јављање кризе у настави, у виду изненадног преласка на онлајн наставу, према нашем истраживању је повећало број ученика који похађају приватне часове што указује на то колико су процеси у настави по својој природи динамични.

Литература

Anderson, J. (2020). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Quartz. Retrieved April 2, 2021 from the World Wide Web https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/.

Barrett, S. (2020). Coronavirus on campus: College students scramble to solve food insecurity and housing challenges. Retrieved April 1, 2021 from the World Wide Web https://www.cnbc.com/2020/03/23/coronavirus-on-campus-students-face-food-insecurity-housing-crunch.html.

Вучетић, И., Васојевић, Н. и Кирин, С. (2020). Мишљење ученика средњих школа у Србији о предностима онлајн учења током пандемије Covid-19. *Настава и васпитање*, 69(3), 345–359.

Димитријевић, С., Поповић, Д. и Миленковић, А. (2018). Учење математике ван школе кроз израду домаћих задатака и похађање приватних часова. *Наука и васпитање*, LXVII(1), 95–111.

Tomović, N. i Aleksić, M. (2020). Online nastava engleskog jezika u Srbiji tokom epidemije virusa Covid-19. *Komunikacija i kultura online*, XI(11), 241–250.

Степановић, С. (2020). Утицај пандемије вируса корона на образовање. *Настава и васпитање*, 69(2), 183–196.

OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.

OECD. (2020). *Tackling coronavirus* (COVID-19). Retrieved April 4, 2021 from the World Wide Web http://www.oecd.org/coronavirus/en/.

Čaprić, G. i Malinić, D. (2017). Privatni časovi kao dodatna podrška učenicima u učenju. U V. Radović, D. Mihajlović i I. Stojkov (prir.). *Problemi i dileme savremene nastave u teoriji i praksi*. Knjiga rezimea. Beograd: Učiteljski fakultet, 26.

Florence, M., Ritzhauptb, A., Kumar, S. & Budhrania, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34–43, https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.04.001.

Temdee, P. (2020). Smart Learning Environment: Paradigm Shift for Online Learning. In R. López-Ruiz (ed.), Multi Agent Systems – Strategies and Applications (1–13). Norderstedt: Books On Demand, http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.85787.

Mićević Karanović, J., Mesaroš Živkov, A., Maljković, M., Šapić, R., Malešević, D., Varađanin, V., Pavlov, S., Vukobrat, A. i Brkljač, T. (2020). *Eksploracija adaptacije studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi na kriznu situaciju izazvanu pandemijom COVID-19*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology‘ Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878, https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00164-x.

Gupta, P. & Gupta, A. (2020). Impact of Covid-19 on Education Sector. *Indian Journal of Applied Research*, 10(12), 23–25. DOI 10.36106/ijar.

Pavlović, A., Ivanišević, A., Radišić, M. i Lošonc, A. (2021). Uticaj Covid-19 i on-line učenja na visoko obrazovanje u Srbiji. U V. Katić (ur.): XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima (189–192). Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka.

Milan S. Komnenović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina
Nedeljko M. Milanović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina

ATTENDING PRIVATE LESSONS DURING ONLINE CLASSES CAUSED BY THE COVID-19 PANDEMIC

Summary

The global changes caused by the SARS-CoV-2 (Covid 19), have drastically brought about changes in people's daily lives, especially in countries where the virus has spread in large numbers among the population. Since our country also found itself in a difficult situation, a large number of professions focused their daily activities on working from home, ie working at a distance, including education. In this article, we will examine the attitudes of primary school students about attending private lessons during online classes. We will examine the attitudes of students about the way the subject teachers from the school work and their up-to-dateness during online classes. We will try to find out if, and in what number, students sought help through private lessons. We will examine which students (which grade) attended the most private lessons and from which subjects. Accordingly, we will try to determine whether there is a statistically significant difference between students regarding the attendance of private lessons, taking into account the school class and the subject from which they attended private lessons. We will apply the descriptive-analytical method, the survey technique, and as an instrument we will use a questionnaire construct for the needs of research. Our intention is for the students of the fifth to the eighth gradefrom the Pomoravlje district to participate in the research, ie students from primary schools from the territory of the city of Jagodina and the municipality of Svilajnac. The research will be conducted in May 2021 by filling out an online questionnaire.

Keywords: *education, private lessons, Covid-19, pandemic, students.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.309V
УДК 37.064
Стручни чланак
стр. 309–320

Јасмина С. Вељковић[*]
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ПОРОДИЦЕ ЗА РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

Апстракт: Породица представља организовану и трајну целину са мењајућим обрасцима људског понашања, односно породица је прво животно и социјално окружење у коме се дете налази и стиче прва искуства која чине полазну основу целокупног развоја појединца. Поред породице, време које дете проведе у школи је релативно дуго, те сходно томе и она успева да оствари свој утицај на развој и формирање личности ученика. Сарадња која се успоставља између породице и школске установе може допринети обема странама на различите начине, побољшавајући општу атмосферу, школску климу и унапређујући рад наставника и обезбеђујући подршку за развој породице и родитељских вештина. Проучавањем релевантне литературе жели се утврдити какав значај има сарадња између породице и школе за развој личности ученика, што уједно представља и основни циљ. У раду је коришћена историјска метода, као основна метода историјских истраживања и анализа садржаја педагошке документације.

Кључне речи: *школа, породица, сарадња, дете, развој.*

УВОД

Породица представља камен темељац за даљи васпитно-образовни рад. Атмосфера и квалитетни односи који се успостављају између чланова значајно утичу на развој целовите личности ученика. Многи негативни поступци могу да отежају развој ученика и изазову различите врсте девијантности породице. Које ће особине бити развијене код деце у великој мери зависи од васпитања. На породично васпитање надовезује се васпитање и образовање у школској установи, која има прописан план и програм по коме усмерава свој рад. Тог плана се придржавају наставници, трудећи се да код деце развију само оно што је добро. С обзиром да се наставници разликују, сваки од њих ће и различито утицати на дете. Но, дешава се да се са децом у породици поступа на један начин, а у школи на сасвим други. Различит приступ доводи до збуњености детета, те оно не може да се снађе у таквим ситуацијама и уочи које је од та

[*] jasminaduskicacile@gmail.com

два понашања исправно. Такође, овим начином се не може постићи велики успех у школи, нити лична срећа. Стога се треба трудити да до оваквих ситуација не дође. Школско васпитање и образовање представља допуну породичном и не може да буде његова замена. Са друге стране, породично васпитање треба да прати рад који организује школска установа да би могла да се у потпуности посвети детету и допринесе његовом бржем напретку. Да би се код детета створиле позитивне навике и да се оно што више развије, потребно је да породица и школска установа међусобно сарађују.

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОРОДИЦЕ У ВАСПИТАЊУ ДЕЦЕ

Породица представља основно и незаменљиво социјално окружење у коме се личност развија, одраста, васпитава, учи и стиче љубав, развија вештине, навике и способности, стиче основна карактерна својства, као и основне радне, хигијенске, естетске и моралне норме – културу младих. Породични живот представља основну базу за развој физичког и менталног здравља личности, развој модела друштвеног понашања и деловања у друштву (Ćatić i Karajbić, 2010). Примаран значај у развоју детета имају непосредни поступци родитеља у комуникацији са њим, који се називају *васпитни поступци*. Васпитна функција своди се на однос свих чланова породице, родитеља на децу и утицај деце на родитеља, затим браће и сестара и других чланова породице (Dedaj, 2020). Породица је основна друштвена, васпитна и примарна заједница заснована на заједничком животу ужег круга крвних сродника, на емоцијама љубави и привлачења, а окарактерисана је њиховим заједничким становањем и економском повезаношћу чланова (Delić, Bakić, Bakić, 2017), док је савремена породица високо заштићена породица, коју чине супружници и мала деца која још увек нису способна за рад (Vukoje, 2012). Циљ сваке породице јесте да одговори на развојне и неразвојне потребе својих чланова. Саставни део породице јесте породична кохезивност која се односи на емоционално везивање чланова породице које показују једни према другима (Јокић, 2019). Важна димензија породичног функционисања јесте комуникација. Комуникација у породици подразумева способност међусобног слушања, говорења, јасноће изражавања и поштовања (Dedaj, 2020). Добро уравнотежене породице имају добру комуникацију коју одликују спремност за сарадњу, интеракција и кооперативност учесника комуникације, док лоше уравнотежене породице имају лошу комуникацију. Код двосмерне комуникације уважава се самостални избор, како родитеља тако и наставника (Jovanović, 2020). Заједничка комуникација омогућује родитељима да благовремено одговарају на потребе и проблеме детета, што је од велике важности за дететов успешан развој и васпитање (Ljubomirović, 2018). Однос између родитеља и детета карактерише дисбаланс – једна особа је зрелија, одрасла, јача, одговорнија, моћнија, док је друга још увек неизграђена личност која тек треба у том односу да се развија (Продановић, 2013).

Дете, такође, може да утиче на родитеље, доприносећи њиховом сазревању, и као родитеља и као људи, али и развијању хуманих особина родитељства (Miloševi ć, 2017). Родитељско понашање одређују индивидуалне особине родитеља, карактеристике детета и контекстуални фактори (Dedaj, 2020). У свакој породици детету треба омогућити да се успешно развија, задовољава своје физиолошке, здравствене, социјалне, емоционалне и интелектуалне потребе. Дете треба да зна да има подршку својих родитеља, не само када постиже добре резултате, већ и када подбаци (Пејић, 2010). Дете је отац човека, што „подразумева" наглашавање значаја раног детињства за личност одраслог човека (Матовић, 1994). Свако дете се међусобно разликује по физичким особинама, грађи, интелигенцији, моторној спретности, брзини усвајања знања, по начину успостављања комуникације и способности да покаже емоције, због тога је важно поштовање разлика у свим фазама рада са децом (Милић, 2012). Период адолесценције представља посебно осетљив период развоја, будући да адолесценти теже за независношћу и самосталношћу, међутим, економска зависност од родитеља, као и недовољна припремљеност за живот не дозвољавају им постизање онога чему теже, због чега однос родитеља у овом периоду треба да буде промишљен, одмерен и пажљив (Tomić, 2008).

Концептом родитељско прихватање-одбацивање истиче се да са једне стране постоји родитељско прихватање (присуство топлине и емоционалности), са друге родитељско одбацивање (одсуство топлине и емоционалности). Одбачена деца су оријентисана више ка вршњацима, више времена проводе ван куће, за разлику од прихваћене деце. Она деца којој нису задовољене потребе за топлином и припадањем остају незадовољна, чиме се увећавају њихови напори да задовоље потребу за љубављу и пажњом, па тако и постају зависна од других (Šurbanovska, 2012). У породици дете се идентификује са родитељем, угледајући се на њега кроз лични пример, због чега је важно да одрасли води рачуна о својим навикама, понашању и вредностима којима придаје на значају (Bulatović, 2012).

ШКОЛСКА УСТАНОВА

Школа је најпознатија, најзначајнија, најстарија, најмасовнија и најразвијенија васпитно-образовна установа (Ćatić i Karajbić, 2010). Школа је професионална установа друштва која брине да сваки појединац добије минимално образовање без којег не би могао да живи, ради и ствара. Доласком у школу, дете долази у једну нову средину. Похађање школе омогућује ученику да стекне нова знања и вештине, изгради пожељне облике понашања, способности, да се самореализује, што утиче и на његову слику о себи и о другима. Школска клима представља скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, различита догађања међу учесницима која се везују

за мрежу односа, односно, школска клима подразумева ставове, знања и понашања запослених у школи, чији ефекти осликавају школу, али се одражавају и на сферу ученикове породице. Прва врста школске климе се односи на унутрашњост саме школе (међусобне односе свих појединаца у школској установи), друга је она која се бави питањима сарадње школе и породице (Половина, 2008). Васпитне и образовне функције школе треба да се прожимају и преклапају током њеног деловања у правцу свестраног развоја ученика, у складу са дететовом индивидуалношћу и потребама савременог начина живота (Hebib, Spasenović, Šaljić, 2017).

Улога наставника у организацији васпитно-образовног рада

Наставник се сматра другим родитељем ученика, будући да на њега може утицати како својим поступцима, тако и многим особинама личности. Личност наставника јесте личност на коју се дете, поред својих родитеља, ослања, у коју има поверење и од које очекује одређену помоћ и подршку. Од њега се очекује да изграђује демократски однос према свим ученицима и да настоји да одржава пријатну атмосферу, уз уважавање сваког појединца. Такође, пожељно је да подстиче што више радозналости и креативности, самостално мишљење и решавање проблема и да похвали ученика кад год му се за то укаже прилика (Сакач, 2008). Ученик и дете су једна те иста особа која се развија, како у породици тако и у школи, те због тога сарадња мора бити двосмерна (Lukaš i Gazibara, 2010). Веома је важно колико укљученост ученика доприноси наставном процесу и односима у школској средини (Dubljanin, 2020).

Историјски пут развоја сарадње између школе и породице

Раније се није придавало на значају сарадњи породице и школе, већ се на њих гледало као на два одвојена света са различитим задацима и улогама – родитељи су били одговорни за васпитање деце у породици, а наставници за школски успех. О сарадњи родитеља са школом највише се говори у време када школовање постаје обавезно. Идеја сарадње породице и школе почела је да се јавља код бројних истакнутих и познатих педагога (Песталоци у 18. веку, Макаренко у свом делу *Књига за родитеље*, Адела Шмидлерова). Коменски је у свом најпознатијем делу – *Велика дидактика* – указивао на то да биљке и омладина не могу да расту попут шуме, већ им је потребна одређена нега, за коју најприродније треба да буду задужени родитељи, а као помоћ им се придружују и учитељи (наставници) (Lukaš i Gazibara, 2010).

Улога и значај сарадње школске установе и породице

Сарадња између школе и родитеља ученика почиње од тренутка када дете пође у први разред (Radenović, 2020). Ова сарадња подразумева групу од два или више појединаца или организацију који заједнички раде како би остварили заједнички циљ (Mandić, 1975). Сарадња између породице и школе описује се различитим терминима; родитељско укључивање, веза између породице и школе, ангажовање родитеља. Наведеним терминима се са једне стране описује степен ангажовања родитеља у дечјем школском, социјалном, емотивном развоју и учењу, док се, са друге стране, описује квалитет и степен интеракције која се остварује између породице и школе (Duhanaj i Vasiljević Blagojević, 2020). Циљ сарадње породице и школе јесте усаглашавање ставова, активности и мера које наставници и родитељи предузимају према детету, било ради бољег школског успеха, било ради решавања сазнајног или васпитног неуспеха (Anđelković, Stanisavljević Petrović, Vračar, 2015). Сарадња која се успоставља између породице и школе може допринети обема странама на различите начине, побољшавајући општу атмосферу и школску климу, обезбеђујући подршку за развој породице и родитељских вештина, унапређујући рад наставника (Milak, 2020). Један од главнијих разлога и циљева сарадње породице и школске установе јесте стварање окружења које ће да подржава, подстиче, негује и помогне у развоју потенцијала ученика (детета) и њиховог адекватног припремања за различите улоге. Свака школа, а и породица је другачија, као што и сваки ученик има различите потребе и интересовања, те тако не постоји одређени шаблон за изградњу њиховог међусобног односа који ће притом бити успешан (Малинић, 2009). Постоје две ствари које се дарују деци – то су корени и крила – што значи да би родитељи могли лично да допринесу правилном развоју и успешном учењу своје деце, требало би да васпитање и образовање деце у школи буде што више отворено за родитеље (њихове утицаје, потребе и непосредно учешће) (Miladinović, 2016).

Ефикасност сарадничких односа зависи од карактеристика породице (однос родитеља према образовању) и карактеристика школе (уверења и очекивања наставника, тип школе). Родитељи могу допринети ефикаснијој сарадњи кроз спремност да информишу наставнике о породичном окружењу у којем одраста дете, али и отвореност да са наставницима поделе своје родитељске бриге и недоумице у вези са васпитањем деце (Zuković, 2013). Наставницима треба пружити прилику да упознају услове у којима дете живи и ради, као и проблеме са којима се сусреће. Са друге стране, приликом давања повратне информације родитељима о напредовању ученика, наставници би требало да ставе акценат на позитивне стране личности, то јест на његове потенцијале и таленте. Треба им пружити прилику да јавно дискутују о различитим питањима за које сматрају да су од интереса за развој и напредовање њихове деце (Radenović, 2020). Такође, родитељи би требало да буду информисани о свим осталим аспектима школског живота који се посредно или непосредно тичу њихове деце и њих самих, као и о могућностима на које све начине би могли да се укључују у рад школе и дају свој

допринос унапређењу квалитета васпитно-образовног рада (Anđelković, Stanisavljević Petrović, Vračar, 2015). Сараднички однос између породице и школе подразумева изградњу свести о томе да је пре свега неопходно учење једних од других (Kraguljac i Sapundžić, 2017).

Облици сарадње школске установе и породице

Облици школске праксе који се односе на активно укључивање родитеља: *родитељство* – школа пружа помоћ родитељима у развијању вештина родитељства и стварању породичног окружења које би било подршка деци током школовања (Zuković, 2013); *комуникација* – подстицање ефикасних облика комуникације обухвата двосмерну комуникацију: информисање (телефонски позиви, мејлови, веб странице) о раду ученика, о школским програмима и активностима (Zuković, 2013); *волонтирање* је ангажовање родитеља добровољаца у школским активностима, то јест обезбеђивање помоћи и подршке (Zuković, 2013). Волонтирање подразумева долазак у школу, присуствовање приредбама ученика и спортским догађајима (Đurišić i Bunijevac, 2017). Надгледање и обука могу бити корисне активности у нижим разредима, када је волонтирање усмерено на помоћ ученицима да стекну основне вештине, а у вишим, када вештине и интересовања ученика постану дубља и разноврснија, док индивидуална пажња може помоћи адолесцентима да боље и лакше превазиђу проблеме који су карактеристични за период адолесценције (Matejević i Jovanović, 2017); *учење код куће* – пружање идеја и упутстава родитељима на који начин да потпомогну и надгледају учење код куће: домаћи задаци и друге активности везане за наставни програм, одлуке, планирање (Zuković, 2013); *одлучивање* – укључивање родитеља у доношење одлука везаних за живот и рад школе, оснаживање родитеља као лидера и представника у школским телима и одборима (Zuković, 2013). Постоје родитељи који не желе да буду активни или имају мало времена за то, али желе да буду информисани и консултовани о школским одлукама, које се тичу њихове деце (Matejević i Jovanović, 2017).

Усмереност на добродошлицу родитељима у вези је са стварањем услова и пружањем могућности да развију свест о томе да су позвани и уважени у школи да учествују и сагледавају прилике да се укључују, што ће их додатно подстицати да повећају ниво свог образовања (Pavlović Breneselović, 2014). Већа образованост родитеља омогућава им да подрже, подстакну и помогну својој деци у учењу. Наставници ће већу пажњу посвећивати сваком појединачном ученику уз помоћ родитеља и развијаће свест о родитељским способностима и њиховом интересовању за школу и ученике (Kraguljac i Sapundžić, 2017). Већим укључивањем родитеља у школске активности јачају се њихова права. Права родитеља у образовању подразумевају, са једне стране, право да родитељи утичу на васпитање своје деце и, са друге стране, потребу јачања одговорности родитеља (Pucarević, 2017). Директно учешће подразумева да родитељи имају прилику да изнесу своје мишљење, очекивања и захтеве (на родитељским састанцима, помоћу анкета и упитника), док индиректно учешће

родитеља укључује представнике у Школском одбору, кроз партиципацију у родитељском савету или кроз чланство у удружењу родитеља или удружењу наставника и родитеља (Pavlović Breneselović, 2013). Сарадња породице и школе подразумева да сви родитељи (без подвајања) и наставници треба да деле одговорност и подједнако брину за развој и напредовање свих ученика (Zloković, 1998). Да би наставници успоставили адекватно партнерство, важно је омогућити им различите видове стручног усавршавања и похађање програма везаних за рад са породицом. Уколико наставници ученике виде само као ученике, они ће породицу видети одвојену од школе, односно од родитеља ће очекивати да раде свој посао у васпитању своје деце, а да њима препусте образовање. Са друге стране, ако наставници ученике виде као децу, они ће породицу видети као партнере који заједно са школом деле заједнички интерес и одговорност за образовање и развој деце (Zuković, 2013). Производ активности у којима је акценат на већем учествовању родитеља (у наставним и ваннаставним активностима) и стварању услова за тимски рад, како би се подстакла размена мишљења, знања и искустава, јесте у томе да деца имају веће самопоштовање, самодисциплину и показују веће тежње и мотивацију према школи (Нинковић, 2017). Родитељи, својом личношћу и понашањем, утичу на стварање слике о себи код своје деце, а у зависности од тога какву је дете слику о себи изградило, зависе и његови избори и одлуке, као што је избор школе, слободних активности, пријатеља. У идеалним условима школе би требало да функционишу тако да сва деца буду безбедна, да добију квалитетно образовање, а родитељи у њима да добију упутства и помоћ у вези са родитељством, праћењем рада и давањем подршке у развоју своје деце (Selaković, 2015). Сви запослени у школи треба да се залажу за једнакост међу ученицима и активно се супротстављају свим врстама дискриминације и насиља (Матовић, 1994). Иако се истиче узајамна корист породице и школе, посебно је важно истаћи да највећу корист добија ученик, њиховим повезивањем и квалитетним деловањем (Поповић и Зуковић, 2014). Родитељи успостављају дубоко емоционални и индивидуални однос са дететом, за разлику од наставника који има „универзални" однос према детету у одељењу и тај однос је дистанциран и без страсти (Половина и Богуновић, 2007).

Сарадња породице и школе, поред наставника, укључује и сарадњу школског педагога са родитељима, где он у свом односу према њима треба да сарађује, родитељи у њему треба да виде особу која је стручна за посао који обавља, да буде савестан у раду са њима. Један од традиционалних облика сарадње између школског педагога и родитеља јесу родитељски састанци (улога педагога је да усмерава разредне старешине у стилове и начине њиховог одржавања), потом групно информисање, као и индивидуални разговор, који је познат под називом „сат примања педагога". Информације се у току разговора најчешће размењују обострано, што је знак равноправних односа између педагога и родитеља. Поред индивидуалних, одржавају се и групни разговори и саветовање. Саветодавни рад школског педагога може се одвијати кроз педагошке радионице, у облику саветодавног разговора, у виду информисања, давања предлога и размена искустава.

Како би сарадња између породице и школе била успешна и квалитетна, важно је обезбедити адекватне услове. Неопходна је стална комуникација између родитеља и наставника, која би се заснивала на узајамном разумевању и подршци. Требало би што више организовати стручно усавршавање за наставнике, како би они могли да активно и подједнако укључују родитеље (иако међу њима постоје разлике) у различите активности у учионици и ван ње. Такође, сарадња би требало да се заснива на потребама обе стране, као и подједнаком усклађивању са њима и циљевима којима теже. Да би се успоставила делотворна сарадња између родитеља и наставника, важно је да се родитељима указује поверење и пружа подршка у погледу усмеравања деце у току учења и образовања, како би и они сами развили поверење према школи (Поповић и Зуковић, 2014). Како би унапредили заједничку сарадњу са породицом, наставници би требало да поседују знања и вештине о односу према развоју детета, према здрављу детета, емоционалном односу између родитеља и деце, комуникацији у породици, васпитним поступцима родитеља, наградама и казнама, утицају броја деце у породици, односу детета према школским обавезама и успеху у школи, односу према раду, способностима детета, његовим интересовањима и игри (Kraguljac i Sapundžić, 2017). Што се педагога тиче, у односу са родитељима требало би да покаже разумевање за њих, да брине о ономе шта родитељи кажу, да им буде доступан онда када је потребно, да им једноставно пружи могућност да изнесу своје мишљење, очекивања и захтеве. Педагог би требало да истакне важност самих родитеља и једнакост међу њима. Родитељима би требало показати да се њихов долазак у школу прижељкује, те да се они не зову како би се осуђивали. Са друге стране, родитељи би требало да прихвате „пружену руку" педагога, како би успех био квалитетнији и бољи.

ЗАКЉУЧАК

Корени развоја личности детета потичу од родитеља, да би, кроз школовање, наставници као стручњаци помогли у даљем развијању и надограђивању. Да би адекватно функционисала трећа страна, у овом случају дете, важно је да се усагласе обе стране – породица, у којој дете „зачиње" развој своје личности, и школа, која потпомаже добрим делом тај исти развој. У супротном, непостојање слагања и усаглашености највише би се одразило на дете и условило ремећење његовог напредовања.

Литература

Anđelković, D. S., Stanisavljević Petrović, Z. i Vračar, M. (2015). Percepcija odeljenjskih starešina o oblicima i sadržajima rada sa roditeljima. U Hebib E., Bodroški Spariosu B. i Ilić Rajković A. (ur.): *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (55–66). Beograd: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.

Bulatović, A. (2012). Uloga porodice i predškolske ustanove u razvoju ekoloških navika kod dece predškolskog uzrasta. *Vaspitanje i obrazovanje*, 37(1), 75–80.

Ćatić, R. i Karajbić, S. (2010). Dopisna saradnja porodice i škole. U Kanurić H. (ur.): *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Bihaću*, 3(3), 175–206.

Dedaj, M. (2020). Vaspitni stilovi roditelja i porodična komunikacija. *Vaspitanje i obrazovanje*, 45(3), 121–132.

Delić, S., Bakić, S. i Bakić, S. (2017). Uticaj strukture porodice učenika osnovne škole na njihov uspjeh. *Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju*, 3, 239–252.

Dubljanin, A. S. (2020). Participacija učenika u procesu organizacije i realizacije nastavnog časa. U Radulović L., Milin V. i Ljujić B. (ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi*, rad štampan u celini, 24–25. januar 2020, Beograd (185–191). Beograd: Filozofski fakultet.

Duhanaj, V. N. i Vasiljević Blagojević, R. M. (2020). Stav prema saradnji porodice i škole – perspektiva učesnika procesa. U Radulović L., Milin V. i Ljujić B. (ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi*, rad štampan u celini, 24–25. januar 2020, Beograd (207–215). Beograd: Akademija strukovnih studija.

Đurišić, M. i Bunijevac, M. (2017). Uključivanje roditelja kao važan faktor uspešnog obrazovanja. *SEPS*, 7(3), 137–153.

Hebib, DŽ. E., Spasenović, Z. V. i Šaljić, S. Z. (2017). Funkcija(e) škole: vaspitanje i(ili) obrazovanje. U Stančić M., Tadić A. i Nikolić Maksić T. (ur.), *Vaspitanje danas: vaspitni potencijali sistema obrazovanja i vaspitanja*, rad štampan u celini, 29–30. septembar 2017, Beograd (10–18). Beograd: Filozofski fakultet.

Јокић, Р. А. (2019). Квалитет породичних односа и самоефикасност деце основношколског узраста. У Марковић Е. и Минић С. (ур.): *Зборник радова учитељског факултета,* 13 (145–156). Ниш: Филозофски факултет.

Jovanović, S. A. (2020). Participacija roditelja u školovanju dece: aktivnosti roditelja i škole. U Radulović L., Milin V. i Ljujić B. (ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: Participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi*, rad štampan u celini, 24–25. januar 2020, Beograd (154–161). Niš: Filozofski fakultet.

Kraguljac, V. N. i Sapundžić, D. LJ. (2017). Uloga škole u podizanju vaspitne funkcije porodice. U Stančić M., Tadić A. i Nikolić Maksić T. (ur.), *Vaspitanje danas: vaspitni*

potencijali sistema obrazovanja i vaspitanja, rad štampan u celini, 29–30. septembar 2017, Beograd (56–59). Beograd: OŠ „Filip Filipović" i OŠ „Ilija Garašanin".

Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola,* 24(2), 210–229.

Ljubomirović, N. (2018). Zašto dete ne ide u školu. Kearney model. *Psihijatrija danas,* 50(1), 43–48.

Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи.* Београд: Институт за педагошка истраживања – Чигоја штампа.

Mandić, P. (1975). *Saradnja porodice i škole.* Sarajevo: Svjetlost.

Matejević, M. i Jovanović, M. (2017). Uključenost roditelja u školske aktivnosti. *Godišnjak za pedagogiju,* 2(1), 9–20.

Матовић, Н. (1994). *Сарадња средње школе и породице.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Miladinović, S. (2016). Građenje koncepta savremenog modela partnerskog odnosa porodice i predškolske ustanove kroz model roditeljske uključenosti. U Kopas-Vukašinović E. i Stojanović B. (ur.), *Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem „Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: IZAZOVI I DILEME",* rad štampan u celini, 25. mart 2016, Jagodina (315–322). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Milak, Đ. S. (2020). Učešće roditelja i pedagoga u sprečavanju ranog napuštanja školovanja učenika: dometi i ograničenja. U Radulović L., Milin V. i Ljujić B. (ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi,* rad štampan u celini, 24–25. januar 2020, Beograd (258–24). Beograd: Tehnička škola „Ub".

Милић, М. И. (2012). Сарадња породице и васпитно-образовних установа. *Узданица,* 9(1), 287–302.

Milošević, B. Z. (2017). Prilog razumevanju vaspitne stvarnosti porodice sa adolescentom. U Stančić M., Tadić A. i Nikolić Maksić T. (ur.), *Vaspitanje danas: ostvarivanje vaspitne funkcije kroz participaciju,* rad štampan u celini, 29–30. septembar 2017, Beograd (121–126). Beograd: Filozofski fakultet.

Нинковић, Н. (2017). Партнерство породице и школе. *Наша школа,* 1(2), 63–80.

Pavlović Breneselović, D. (2013). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja, kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. *Institut za pedagogiju i andragogiju,* 185–208.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U Matović N., Spasenović V. i Antonijević R. (ur.), *Januarski susreti pedagoga, Nacionalni naučni skup:identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju,* rad štampan u celini, 30–31. januar 2014, Beograd (111–116). Beograd: Filozofski fakultet.

Пејић, Р. (2010). *Улога родитеља и њихов однос према детету.* Источно Сарајево: Филозофски факултет.

Половина, Н. и Богуновић, Б. (2007). Сарадња школе и породице. *Зборник института за педагошка истраживања,* 39(2), 429–433.

Половина, Н. (2008). Доприноси школе грађењу партнерства са родитељима. *Зборник Института за педагошка истраживања,* 40(1), 152–171.

Поповић, Р. Д. и Зуковић, Н. С. (2014). Партнерство породице и школе у условима транзиције. *Зборник радова Филозофског факултета,* 44(1), 219–235.

Продановић, Љ. (2013). *Проверите како васпитавате у школи.* Београд: Едука.

Pucarević, S. S. (2017). Participacija roditelja u javnom obrazovanju kroz konsultativne fokus grupe. U Stančić M., Tadić A. i Nikolić Maksić T. (ur.), *Vaspitanje danas: ostvarivanje vaspitne funkcije kroz participaciju*, rad štampan u celini, 29–30. septembar 2017, Beograd (133–137). Grocka: Predškolska ustanova „Lane".

Radenović, B. D. (2020). Participacija roditelja u osnovnom obrazovanju i vaspitanju učenika iz ugla školske prakse. U Radulović L., Milin V. i Ljujić B. (ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: participacija u obrazovanju – pedagoški (p)ogledi*, rad štampan u celini, 24–25. januar 2020, Beograd (162–169). Beograd: Osnovna škola „Stevan Sremac".

Сакач, М. (2008). Неки психолошки чиниоци школског постигнућа. *Норма*, 13(3), 29–36.

Selaković, J. (2015). *Očekivanja koja roditelji imaju od nastavnika i škole kao* institucije. Retrieved Septembar 21, 2021 from the World Wide Web http://www.osdesankamaksimovic.edu.rs/dokumenta/Ocekivanja%20roditelja%20od%20nastavnika%20i%20skole.pdf

Šurbanovska, O. (2012). Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini. *Primenjena psihologija*, 1, 25–41.

Томић, О. (2008). Порodica kao sredinski činilac u razvoju darovitosti kod učenika. *Izvršno veće AP Vojvodine*, 14, 589–620.

Vukoje, J. (2012). Osnovne funkcije savremene porodice. *SVAROG*, 4, 137–144.

Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja.* Rijeka: Filozofski fakultet.

Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, 38, 55–68.

Jasmina S. Veljković
University of Niš, Faculty of Philology

THE IMPORTANCE OF COOPERATION BETWEEN THE SCHOOL AND THE FAMILY FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS

Summary

The family as a living system is an organizedand permanent whole with changing patterns of human behavior, ie the family is the first life and social environment in which the child finds himself and acquires the first experiences that form the starting point of the overall development of the individual. In addition to the family, the time that the child spends in school is relatively long, and accordingly, she manages to achieve her influence on the development and formation of the student's personality. The cooperation established between the family and the school can contribute to both parties in different ways, improving the general atmosphere, the school climate and improving the work of teachers and providing support for the development of the family and parenting skills. By studying the relevant literature, we want to determine the importance of cooperation between the family and the school for the development of students' personalities, which is also the basic goal. The paper uses the historical method, as the basic method of historical research and analysis of the content of pedagogical documentation.

Keywords: *School, Family, Cooperation, Child, Development.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.321K
УДК 37.018.43:347.78
Стручни чланак
стр. 321–330

Martina Kovačič Kuzmić*
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

LEGAL ASPECTS OF DISTANCE LEARNING

Abstract: The first concepts of distance learning date back to the 18th century. With the development of information and communication technology, the possibilities of this way of teaching and learning have become more accessible and increasingly popular, especially in the context of non-formal education and at the level of tertiary education. Due to the current epidemiological situation related to the spread of COVID-19, the education system has largely moved online and is at least partly on distance. The changed way of teaching and learning and the use of online tools bring a number of challenges, including legal ones.

In this article, we first focus on the legal basis of distance learning during the epidemic and later on one of the area that has been particularly highlighted at this way of teaching, the protection of privacy and personal data. Based on the analysis of normative frameworks and examples from practice, we identify gaps in the regulation of exposed legal aspects of distance learning and during the discussion, we open up possibilities that can lead to new theoretical and practical solutions.

Keywords: *distance learning, privacy protection, copyright, legal frameworks for distance learning*.

INTRODUCTION

Distance learning, also known as e-learning or online learning, is a form of education whose main feature is the physical separation of teachers and students during lessons and the use of various technologies to facilitate communication of student-teacher and students-student (*Encyclopedia Britannica*). Kentnor (2015) says that distance education is not really a new way of teaching, as its beginnings date back to the 18th century. The development of distance education over the last 300 years follows technological inovations and the development of communication technology, which further contributes to the popularity of such a way of learning and teaching.

* martina.kovacickuzmic@pef.upr.si

In the early 2020s, the world faced a major health crisis caused by the infectious disease COVID-19 epidemic (a global pandemic). Travel restrictions, quarantines, curfew, closing public institutions, controlling workplace risks and postponing or canceling public events have been introduced across many parts of the world to stem the spread of the virus. In order to limit the spread of COVID-19, Member States within the European Union have also introduced restrictive measures to reduce the mass gathering of people. Measures have also affected the education system, as schools, universities and other educational institutions have had to reduce physical attendance or close down altogether. Fortunately, the closure of schools was not fully established, but education did change. Thus, most educational institutions have focused on distance education, using information and communication technology (*Education during COVID-19 report; moving towards e-learning*, 2020). As stated in report (*Education during COVID-19 report; moving towards e-learning*, 2020), at the height of the first wave of the epidemic, almost 1.6 billion children in 195 countries around the world could not attend school from their classrooms.

Although countries have faced the epidemiological situations in various ways and adopted and implemented various measures aimed at curbing the spread of COVID-19, including in the field of education, all countries have in common that distance education has brought forward some (legal) aspects that already existed to some extent before the crisis, but were certainly exacerbated by the sudden transition to distance education. In the article we will focus on one aspect in particular, namely the issue of privacy protection (protection of personal data).

METHODOLOGY

The changed way of teaching and learning and the use of online tools brings many challenges, including legal ones. The purpose of this article is to identify the legal basis of distance learning and to shed light on one area that the changed teaching method emphasises in particularly, namely the protection of privacy and personal data.

The article is based on the descriptive method of pedagogical research. We will use this to describe the situation we are studying. In doing so, we will rely on domestic and foreign literature and legislation. In the article we first focus on the legal basis of distance learning and then focus on one of the areas that has been particularly highlighted at this way of teaching, the protection of privacy and personal data. Based on the analysis of normative frameworks and examples from practice, we identify gaps in the regulation of exposed legal aspects of distance learning and during the discussion, we open up possibilities that can lead to new theoretical and practical solutions.

DISCUSSION

Legal bases for distance training in the Republic of Slovenia

In the Republic of Slovenia (hereinafter RS), the legal basis for the transition to distance education in order to contain and manage the COVID-19 epidemic was represented by the *Ordinance on the temporary prohibition of the collection of people in institutions in the field of education and universities and independent higher education institutions* (hereinafter referred to as the Ordinance[1]).The material grounds for the adoption of the ordinance is to be found in the *Infectious Diseases Act* (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 33/06 – official consolidated text and 142/20), which stipulates in the third paragraph of Article 39 that measures determined by this Act cannot prevent certain infectious diseases from relying on and spreading in the RS, the government orders a ban on gathering people in schools, cinemas, public places and other public places until the danger of spreading the infectious disease ceases. Such a measure was adopted by the Ordinance[2]. With regard to the temporal validity of the measures referred to in Article 1 of the Ordinance, Article 4 of the Ordinance stipulates that the Government shall determine the professional justification of the measures referred to in this Ordinance every seven days and decide, taking into account professional reasons, to continue or abolish and inform the National Assembly and the public[3].

In the Republic of Slovenia, all educational establishments closed their doors on 16th of March 2020 for education in physical presence and remained completely closed for nine weeks. After this period, the gradual opening began, namely on 18th of May 2020, the students of the first triad of primary school and the final years of secondary schools returned to school. One week later, students from the 4th to the 9th grade of primary school and students of special education programs in primary school and primary school with an adapted program returned to school. For the remaining classes, distance education took place until the end of the school year (Government of the Republic of Slovenia and Križaj, Pristavec Đogić and Eror,

[1] Ordinance on the temporary prohibition of gathering people in institutions in the field of education and universities and in dependent higher education institutions (Official Gazette of the Republic of Slovenia, nos. 25/20, 29/20, 65/20 and 67/20); Ordinance on the temporary ban on the gathering of people in educational institutions and universities and in dependent higher education institutions (Official Gazette of the Republic of Slovenia, Nos. 152/20 and 181/20) and Ordinance on the temporary ban on the gathering of people in educational institutions and universities and independent higher education institutions (Official Gazette of the Republic of Slovenia, Nos. 30/21, 35/21, 40/21, 43/21 and 47/21).

[2] From the Constitutional Court of RS Decision on the invalidity of government decisions and the decision of the Minister of Education, no. U-I-445 / 20-13 of 3 December 2020.

[3] ibid

2021). Despite the more promising start of the new 2020/2021 school year, schools were soon closed again on 19th of October 2020, and measures began to be gradually and slowly released on 26th of January 2021, when several primary schools and kindergartens reopened in some statistical regions. On February the 15th, all-elementary school students who did not have a school vacation returned to school. Students in the final years of secondary education and those involved in lower vocational education programs also returned to secondary schools. There was also a partial release of measures in the field of higher vocational schools and in higher education institutions (Križaj et al., 2021).

Of course, Slovenia was not an exception in closing schools due to the coronavirus epidemic. According to data provided by UNESCO[4], schools were, globally speaking, fully closed for an average of 3.5 months (14 weeks) since the onset of the pandemic. This figure rises to 5.5 months (22 weeks), as is – as UNESCO explain (Križaj et al., 2021) – an equivalent to two-thirds of an academic year. During closure schools switched to distance learning.

PRIVACY PROTRECTION AND DISTANCE LEARNING IN CONTECT OF PERSONAL DATA PROTECTION

Novak (2004) states that modern legal theory "defines privacy as an area of activity of an individual in which no one may interfere without a special (legal) authority" (Novak, 2004: 248). Or, more focused on information privacy, as the definition of privacy is stated by Huang, Liu, Zhu, Chen, Yang, Tlili, Fang and Wang: "Broadly speaking, privacy is the right to be let alone, or freedom from interference or intrusion. Information privacy is the right to have some control over how your personal information is collected and used" (Huang et al., 2020: 19). The authors continue that "in the process of online learning, personal data are produced through the interaction between students/teachers and tools or platforms. Personal data and privacy are the tranquility of the private life of a natural person, and the private space, private activities, and private information that one is unwilling to be known to others" (Huang et al., 2020).

Experience of distance learning during the COVID-19 epidemic has shown a number of potential situations that have inadvertently called into question the protection of the privacy of all participants in the distance learning process. Thus, schools and other educational institutions and other non-profit organizations, based on the experience of distance learning during COVID-19 epidemic, most often developed instructions, recommendations, guidelines and other materials to help raise the protection of the privacy of teaching personel, children, students and their

[4] UNESCO website https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school.

families. In the Republic of Slovenia one of such recommendations was also formulated within the Safer Internet Center Project (Recommendations for schools and teachers in distance education – a safety aspect[5], hereinafter reffered as Recommendations, 2020). As stated in the Recommednations, in terms of general privacy issues, the experience has shown that "students were unnecessarily exposed to various risks due to school assignments, such as various video assignments like 'Record yourself when you bake cookies, do squats ... *or* Record yourself in your daily routine'. With such assignments, teachers were able to compromise the privacy of students, their families and their homes and expose them to the potential for abuse of these recordings" (Recommendations, 2020). Recommendations also point out that during videoconferencing, all participants (teachers, students and parents) should be reminded of the background that is visible in the video and can also reveal something that someone may not want to share with others or something that could be exposed to a peer or some other abuse. In addition, the Recommendation (2020) also emphasize that the privacy of other family members in the background during a video conference should also be preserved. This also applies to videos made by students during distance learning. Prior to this, students and parents should be reminded that these images should not show anything they do not want to be visible to others. Different types of assignment that involve recording, always bring with them the risk of exposing privacy a child, family and home. Background objects can provide information that can reveal a home location, habits, or anything else that someone can use against family or against children. As stated as an example in the Recommandation: "A teddy bear on a shelf can trigger teasing from a peer, valuables can attract mischief, and so on" (Recommendations, 2020).

Another key area related to the right to privacy is the protection of personal data. Within the European Union the field of personal data protection has experienced a new era with the introduction of i.e. GDPR[6] in 2018. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27th of April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (hereinafter the General Regulation) entered into force on 25th of May 2016, and its provisions had to be directly applicable in all Member States within two years of adoption (i.e. 2018). It should be emphasized that the field of personal data protection is regulated differently for the private and public sectors. The latter also includes most institutions in the field of education.

Certainly the sudden transition to distance learning that we have witnessed in the last year and a half presents a unique challenge for the protection of personal data and the privacy of employees, students and their families, which is also pointed

[5] https://safe.si/ucitelji/priporocila-za-sole-in-ucitelje-pri-izobrazevanju-na-daljavo-varnostni-vidik
6 General Data Protection Regulation

out in the opinions and statements of the Information Commissioner of the Republic of Slovenia[7] (hereinafter referred to as Information Commissioner).

In the following, we highlight some key findings from the reports and opinions of this body, which relate to the protection of personal data in education, during distance education.

In the Annual Report of the Information Commissioner for 2020 (hereinafter the IP Annual Report), the Information Commissioner of the Republic of Slovenia drew special attention to the importance of a coordinated approach to personal data protection, which proved to be especially important in the field of distance learning and education. In the absence of uniform instructions, virtually everyone will make quick decisions about which distance learning tools they will use and which personal data will be processed. The Information Commissioner thus notes that due to the partial nature of the approaches, he has dealt with a number of cases of excessive processing of personal data, e.g. to demonstrate students' sports participation, completed assignments and distance exams. As an example, the report (IP Annual Report) states that due to the emergency situation in 2020, schools conducted distance learning using information technology tools. In one of the cases under consideration in the inspection procedure, a physical education teacher allegedly instructed students to install an application on their smart phones that records sports results about a student's training. Students were also instructed to provide recordings of sports training via an application they would otherwise use in distance learning. According to the Information Commissioner (IP Annual Report) of the application for monitoring physical activity or other smart monitoring devices "send excessive interference with students' right to personal data protection and privacy in order to send training data to the teacher, as applications process a range of highly sensitive personal data" (IP Annual Report, 54). As he continues, in this case the legal basis is consent, but in the case of distance education as a public law task in accordance with the General Regulation it is not an appropriate legal basis. According to the Information Commissioner (ibid), the legal basis for the processing of children's personal data in the context of distance learning using online learning tools (such as ZOOM) was point (c) of the first paragraph of Article 6 of the GDPR (*processing is necessary for compliance with a legal obligation to which the controller is subject*) in relation to the regulations governing primary and secondary education (as Primary school Act in Republic of Slovenia). "The Information Commissioner has repeatedly emphasized that schools or teachers are reminded of the principle of the minimum amount of data, according to which no more personal data may be processed than is strictly necessary for the implementation of the educational process (the principle of minimization of personal data). Schools, as controllers of personal data, were obliged to ensure adequate protection of personal data at all stages of the implementation of the distance learning process. The Information

[7]An independent state body established on the basis of the Information Commissioner Act (Official Gazzette of RS, no. 113/05, 51/07 – ZustS-A). Website: https://www.ip-rs.si/.

Commissioner called on the Ministry of Education, Science and Sport to concretize the legal basis with uniform instructions to schools" (IP Annual Report, 54).

From the point of view of the discussed topic, the opinion of the Information Commissioner no. 07120-1/2020/274, dated 6th of April 2020, in which the Information Commissioner responded to questions as to whether the employer could require teachers to record instructions for the implementation of the lesson and then upload the recordings to e-classrooms. According to IP, the processing of personal data of a pedagogical worker, namely the collection, publication and storage of videos of his lessons on a secure web server or learning e-environment, could be permitted under the provisions of labor law[8], provided that the processing is necessary for the exercise of rights and obligations arising from the employment relationship or in connection with the employment relationship. In such a case, the employer is obliged to prove that it is such personal data of the employee that he needs in the context of the employment relationship.

In his opinion, the Information Commissioner emphasized that "the use of information technology in the educational process is certainly not opposed and believes that especially in the current situation, smart and proportionate use of information technology is necessary to implement a quality and stimulating educational process and ensure effective implementation of work obligations of teachers" (Opinion of the Information Commissioner No. 07120-1/2020/274, dated 6th of April 2020). And as he continous: "The distance learning process has been designed by some teachers to require students to use modern information technologies, often involving the processing of personal data. In distance education, children should use various tools for online communication, including tools with video calling and related forms of cooperation, or pupils / students must, according to the teacher's instructions, record the completion of the given task and pass the recording to the teacher" (Opinion of the Information Commissioner No. 07120-1/2020/274, dated 6th of April 2020).

When processing personal data of children for the purposes of distance education, the IP emphasizes (ibid) that the consent of the individual (or legal representative of the child) is not an appropriate or appropriate legal basis on which such processing of personal data should take place. It is essential that distance education is a public service task of the educational institution and not an activity for which parents as legal representatives of children can give free consent – as is traditionally given at the beginning of the school year on a prepared form (for example for publishing photos in the school almanac, etc.). The opinion of the IP thus clearly expresses the position that the issue of recording should be regulated by law or. at least uniform for all educational institutions by the competent ministry (Opinion of the Information Commissioner No. 07120-1/2020/274, dated 6th of April 2020).

[8] Article 48 of the Employment Act (Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 21/13, as amended).

CONCLUSION

Due to the coronavirus crisis, distance learning has come to the forefront of educational practices. Today, parents, students and teachers across Europe (and the World) are adapting to the "new normal" through distance education. In order to limit the infection, Member States have in fact introduced restrictive measures to reduce "mass gathering". These measures have also affected the education system, as schools, universities and other educational institutions have had to reduce physical attendance or even close down altogether (Education during COVID-19; moving towards e-learning, 2020). Schools found themselves in sudden, unexpected situation, looking for ideas and solutions on how to provide lessons to students in accordance with pedagogical principles as possible. Thus, most educational institutions have focused on distance education and learning, using information and communication technology, as distance learning has become an increasingly common way for teachers to work with students during the closures related to the epidemic of COVID-19.

As noted in the report *Education during COVID-19; moving towards e-learning* (2020) the health crisis could accelerate innovation in education. Potential innovations include educational applications, platforms and resources. They all work to help parents, teachers, schools and school administrators facilitate student learning, social care and interactions during school closures.

Distance or online learning is generally becoming a norm for everyone to become a life-long learner. Therefore, how to protect the personal data and privacy in online learning is becoming an important issue for students, parents, and administrators. In order to protect personal data and privacy, students should understand how the personal data are produced when they are learning online, and how to preserve the privacy (Huang et al., 2020, Executive summary). Life cases and practical examples from the experiences of distance learning discussed above resulted that individual countries have formed opinions and formal positions that will serve as a basis for the interpretation of existing legal norms in the related field (legal regulation of distance learning and privacy protection) and the possible adoption of new ones. New protocols for the processing of personal data protection and guidelines for the protection of the privacy of all participants in distance education are also being developed. In the article, we presented some of these contents. Certainly, in the coming months and years these contents will take on a more concrete and systematic form and an appropriate legal formal basis, as it seems reasonable to expect, as all indicates, that distance learning is not something that will remain just an emergency exit during a health crisis, but will one way or another become a permanent part of the educational process.

References

Annual Report of the Information Commissioner of RS for 2020. Retrieved June 30, 2021 from the World Wide Web LetnoPorocilo2020_koncano.pdf (ip-rs.si).

Constitutional Court of RS. Decision on the invalidity of government decisions and the decision of the Minister of Education, no. U-I-445 / 20-13 of 3 December 2020.

Education during COVID-19 report; moving towards e-learning (2020). Retrieved June 10, 2021 from the World Wide Web https://data.europa.eu/en/impact-studies/covid-19/education-during-covid-19-moving-towards-e-learning.

Employment Act. Official Gazette of the Republicof Slovenia, No. 21/13, as amended.

Encyclopedia Britanica. Retrieved June 4, 2021 from the World Wide Web https://www.britannica.com/topic/distance-learning.

Huang, R. H., Liu, D. J., Zhu, L. X., Chen, H. Y., Yang, J. F., Tlili, A., Fang, H. G. & Wang, S. F. (2020). Personal Data and Privacy Protection in Online Learning: Guidance for Students, Teachers and Parents. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Retrieved July 1, 2021 from the World Wide Web https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Personal-Data-and-Privacy-Protection-in-Online-Learning-Guidance-for-Students-Teachers-and-Parents-V1.0.pdf.

Infectious Diseases Act. Official Gazette of the Republic of Slovenia, No. 33/06 – official consolidated text and 142/20.

Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. Curriculum and Teaching Dialogue, 17(1–2). *Denver Legal Studies Research Paper*, No. 15–41. Retrieved June 15, 2021 from the World Wide Web https://ssrn.com/abstract=2643748.

Križaj, M., Pristavec Đogić, M. & Eror, A. (2021). *Šolanje v času COVID-19. Primerjalni pregled*. Ljubljana: Državni zbor RS, Raziskovalno-dokumentacijski sektor. Retrieved June 22, 2021 from the World Wide Web Solanje v casu COVID-19.pdf (dz-rs.si).

Novak, B. (2004). *Šola in otrokove pravice*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Opinion of the Information Commissioner no. 07120-1 / 2020/274, dated 6 April 2020. Retrieved July 2, 2021 from the World Wide Web https://www.ip-rs.si/mnenja-gdpr/6048a487a0e79.

Ordinance on the temporary ban on the gathering of people in educational institutions and universities and independent higher education institutions. Official Gazette of the Republic of Slovenia, Nos. 152/20 and 181/20.

Ordinance on the temporary ban on the gathering of people in educational institutions and universities and independent higher education institutions. Official Gazette of the Republic of Slovenia, Nos. 30/21, 35/21, 40/21, 43/21 and 47/21.

Ordinance on the temporary prohibition of gathering people in institutions in the field of education and universities and independent higher education institutions. Official Gazette of the Republic of Slovenia, nos. 25/20, 29/20, 65/20 and 67/20.

Priporočila za šole in učitelje pri izobraževanja na daljavo – varnostni vidik (2020). (Recommendations for schools and teachers in distance education – a safety aspect). Retrieved June 28, 2021 from the World Wide Web https://safe.si/ucitelji/priporocila-za-sole-in-ucitelje-pri-izobrazevanju-na-daljavo-varnostni-vidik.

Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation).

UNESCO (2020). Retrieved June 15, 2021 from the World Wide Web https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lostaverage-worldwide-due-covid-19-school.

Мартина Ковачич Кузмић
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПРАВНИ АСПЕКТИ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ

Резиме

Први концепти учења на даљину датирају из 18. века. Развојем информационе и комуникационе технологије могућности таквог начина наставе постају доступније и све популарније, посебно у контексту неформалног образовања, а такође и на нивоу терцијарног образовања. Због тренутне епидемиолошке ситуације повезане са ширењем заразне болести КОВИД-19, образовни систем се у великој мери реализујем онлајн и барем је делимично заснован на моделу учења на даљину. Промењен начин рада у образовном процесу и употреба мрежних алата доносе низ изазова, укључујући и правне.

У овом раду најпре је осветљена правна основа учења на даљину током епидемије, након чега се пажња усмерава на једно од подручја које је овај модел наставе посебно истакао – заштиту приватности и личних података. На основу анализе нормативних оквира и примера из праксе, идентификоване су празнине у регулисању изложених правних аспеката учења на даљину и отворена многа питања која могу довести до нових теоријских и практичних решења.

Кључне речи: *учење на даљину, заштита приватности, ауторска права, правни оквири за учење на даљину.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.331G
УДК 316.644:37.018.43(497.11)"2020"
Информативни прилог
стр. 331–340

Дејан Љ. Голубовић[*]
Економско-трговинска школа, Зајечар

ДА ЛИ ОБУКЕ НАСТАВНИКА ЗА РАД У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ УТИЧУ НА ПРОМЕНУ ОДНОСА ПРЕМА ДИГИТАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ?

Апстракт: Циљ истраживања спроведеног у Економско-трговинској школи у Зајечару био је да се утврди да ли и у којој мери обуке наставника за рад у дигиталном окружењу утичу на промену односа према дигитализацији наставе. Спроведене су две онлајн анкете (Гугл упитник) у којима је учествовало 68 наставника. Прва је реализована на почетку пандемије вируса корона, а друга након 6 месеци.

У раду се пошло од хипотезе да ће наставници, након низа спроведених обука и непосредног искуства рада у дигиталном окружењу, у другом интервјуу уочити већи број предности и показати мањи степен отпора према дигитализацији наставе.

Ипак, резултати анкета су показали подједнако негативан однос, с тим што су разлози отпора различити – у првом се односе на већи обим посла, а у другом на непостојање непосредног контакта са ученицима и немогућност објективне процене ученичких постигнућа.

Закључак је да наставници у дигиталном моделу наставе препознају инхерентне слабости, због чега се он види само као допуна традиционалној настави.

Кључне речи: *дигитализација, образовање, наставници, средња школа, наставна средства.*

УВОД

Све масовнија употреба дигиталних технологија у настави, започета крајем прошлог века (Beetham & Sharpe, 2007), праву проверу своје ефикасности доживеће током пандемије вируса корона (ковид-19).

[*] dg205@yahoo.com

Убрзо након проглашења пандемије (марта 2020. године) школе у Србији су приморане да пређу на комбиновану или онлајн наставу како би очувале континуитет васпитно-образовног рада. Иако су нека од ранијих истраживања указивала на могућност несметаног одвијања наставног процеса делимичним или потпуним ослањањем на дигитализацију (Johnson & Magusin, 2005), чини се да овакав модел са собом носи озбиљне изазове. Један од њих се односи на захтеве за поседовањем специфичних знања и вештина са којима се већина предавача по први пут среће. Иако се повећао број спроведених обука, остаје упитно у којој мери оне (из перспективе наставника) утичу на квалитет наставе.

ДЕФИНИЦИЈА ПОЈМОВА

Када говоримо о дигитализацији наставе, неминовно се поставља питање одређења појмова дигитално и дигитализација. Етимолошко порекло речи потиче од енглеских термина *digit-all*, што би се могло превести као „све што је изражено бројевима" (Baek & Gibson, 2009). Нешто шира дефиниција могла би да гласи да је дигитализација процес превођења једног аналогног објекта, слике, звука или документа у дигитални сигнал (Baek & Gibson, 2009).

Не залазећи превише у софистицирана значења појма, за потребе овог рада ћемо под дигитализацијом наставног процеса подразумевати употребу:

1. дигиталних уређаја (мобилни телефон, рачунар, лаптоп);
2. интерактивних алата (Kahoot, Answer Garden, Google Forms);
3. веб-портала (You Tube) којима се остварује настава на даљину.

У обуке за рад у дигиталном окружењу уврстићемо широк спектар семинара и обука којима је циљ стицање стручних компетенција наставника за остваривање васпитно-образовних циљева у условима пандемије.

ПРЕДМЕТ И ЦИЉ РАДА

Истраживање је спроведено у Економско-трговинској школи у Зајечару са циљем да се утврди да ли ће и у којој мери обуке наставника за рад у дигиталном окружењу утицати на промену односа према дигитализацији наставе.

У раду се пошло од хипотезе да ће наставници, након низа спроведених обука и искуства рада у дигиталном окружењу, у другом интервјуу уочити већи број предности и показати мањи степен отпора према дигитализацији наставе.

МЕТОДОЛОГИЈА

Техника прикупљања и анализе података. Поступак прикупљања података је подразумевао две анонимне онлајн анкете спроведене путем Гугл упитника, након чега је уследила компаративна анализа добијених података.

Временски оквир. Прво анкетирање је реализовано 15. јуна 2020. године, а друго 14. децембра исте године (распон од шест месеци).

Узорковање. Пре централног истраживања сви наставници су били подвргнути иницијалном анкетирању како би се утврдио број оних који су у последњих шест месеци у настави користили дигитална средства. Анкетни упитник је послат 10. јуна 2020. са роком за попуњавање до 13. јуна 2020. године. Иницијални упитник је имао једно питање:

1. Да ли сте у последњих шест месеци у настави користили неко од дигиталних средстава, интерактивних алата или онлајн платформе за учење?

Циљ је био да се одаберу само наставници који су имали додира бар са једним од наведених помагала. Разлог овакве селекције лежи у чињеници да је упитник дизајниран тако да одређена питања из главног дела истраживања не би имала смисла уколико наставник у ранијем периоду није користио неко од наведених средстава.

Овакво опредељење уједно одговара и циљевима истраживања – компарација резултата анкете пре и након дигиталних обука. Истовремено, пошли смо од претпоставке да наставници који у шестомесечном периоду нису руковали дигиталним технологијама највероватније: не поседују минималне дигиталне компетенције, немају техничких могућности за то или имају изграђен отпор према дигиталној настави. У сваком случају, постављен је истраживачки критеријум и од укупно 73 наставника, исправно попуњен упитник је вратило 70 наставника, од којих је 68 дало потврдан одговор.

Обуке наставника. Будући да је било најава о затварању школа, пре самог преласка на онлајн наставу највећи број запослених је похађао семинар за рад у Гугл учионици. Између две анкете спроведено је укупно 5 дигиталних обука: Гугл учионица, Употреба филма у настави, Видео лекције, Мајкрософт Тимс и Дигитална учионица.

Задаци истраживања. Истраживање је било усмерено на добијање што мерљивијих резултата (Bryman, 2012) из обе анкете како би се утврдило да ли је код наставника дошло до промене односа према дигитализацији наставе након низа спроведених обука и непосредног искуства рада у дигиталном окружењу.

Резултати интервјуа су након прикупљања података смештени у кодне шеме и подвргнути анализи.

Одазив испитаника. Код првог анкетирања, од укупно 68 наставника којима су прослеђена питања, њих 60 је у потпуности попунило упитник, док је код другог анкетирања од 68 наставника анкетне одговоре вратило њих 57.

Питања. Свим наставницима је послато 14 истоветних питања приликом обе анкете. Питања су била затвореног типа и највећи број је био формулисан употребом петостепене Ликертове скале.

У оквиру упитника испитаници су упознати са кључним појмовима (део: Дефиниција појмова).

На самом почетку су постављена питања из домена социодемографских карактеристика учесника (пол, године рада у школи итд.), што је у дизајну упитника изостављено, будући да није у директној вези са циљевима истраживања.

ДИЗАЈН УПИТНИКА

1. **Колико семинара за рад у дигиталном окружењу сте похађали у последњих 6 месеци?**

1) 1 2) 2 3) 3 4) 4 5) 5+

2. **Семинаре на којима сам учествовао/ла су водили предавачи који поседују одговарајуће предавачке квалитете и дигитална знања.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

3. **Садржаји семинара на којима сам учествовао/-ла су ми пружали неопходна знања и вештине за рад у дигиталном окружењу.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

4. **Семинари за рад у дигиталном окружењу су променили мој став према дигитализацији наставе**.

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

5. **Тешко је самостално овладати знањима и вештинама за рад у дигиталном окружењу**.

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

6. **Похађање семинара за рад у дигиталном окружењу ми је помогло да много боље реализујем дигиталну наставу.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

7. **Већи број семинара подразумева и квалитетнију реализацију наставе у дигиталном окружењу.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

8. **И поред савладаних дигиталних семинара и даље имам проблема приликом реализације дигиталне наставе.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

9. **Препознајем инхерентне слабости дигиталне наставе које се не могу превазићи семинарима.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

10. **Недостаци које препознајем приликом реализације дигиталне наставе се односе на (могуће је одабрати више одговора):**

1) штетност по психофизичко здравље;
2) недостатак непосредног контакта са ученицима;
3) већи обим посла;
4) недостатак дигиталних капацитета школе;
5) немогућност објективне процене ученичких постигнућа.

11. **Предности које препознајем приликом реализације дигиталне наставе се односе на (могуће је одабрати више одговора)**:

1) једноставан приступ информацијама;
2) велики број садржаја прилагођених укусу ученика;
3) могућност креативног осмишљавања часова;

4) мање психо-физичког напора;

5) више слободног времена.

12. **Непосредно искуство рада у дигиталном окружењу је утицало да променим став према дигиталној настави.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

13. **Дигитална настава има више предности у односу на традиционалну.**

1) Потпуно нетачно; 2) Делимично нетачно; 3) Немам мишљење; 4) Делимично тачно; 5) Потпуно тачно.

14. **Дигитална настава:**

1) не треба да буде нимало заступљена у настави;

2) треба да буде само делимично заступљена;

3) треба да буде присутна са традиционалном наставом у односу 50/50;

4) треба да доминира у настави;

5) треба да буде потпуно заступљена у настави.

РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ

У циљу боље прегледности и компаративности, резултати анкета су приказани табеларно (Табела 1).

Табела 1. Компаративни приказ резултата анкета

		АНКЕТА 1					**АНКЕТА 2**				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	50	8	1	1	0	0	0	4	48	5
	%	83	13	2	2	0	0	0	7	84	9
2	f	0	7	2	45	6	0	3	4	41	11
	%	0	12	3	75	10	0	5	7	72	19
3	f	2	2	1	48	7	0	3	1	49	4
	%	3	3	2	0	12	0	5	2	86	7
4	f	15	8	28	4	5	14	7	21	9	6
	%	25	13	47	7	8	25	12	37	16	11
5	f	10	23	14	11	2	9	15	18	12	3
	%	17	38	23	18	3	16	26	32	21	5
6	f	17	23	12	5	3	15	16	15	7	4
	%	28	38	20	8	5	26	28	26	12	7
7	f	12	10	28	8	2	13	9	21	12	2
	%	20	17	47	13	3	23	16	37	21	4
8	f	2	5	18	12	23	5	7	15	11	19
	%	3	8	30	20	38	9	12	26	19	33
9	f	0	2	13	11	34	0	1	10	9	36
	%	0	3	22	18	57	0	2	18	16	63
10	f	34	16	59	33	49	33	48	18	2	57
	%	57	27	98	55	82	58	84	32	4	100
11	f	23	2	31	5	17	24	1	28	6	11
	%	38	3	52	8	28	42	2	49	11	19
12	f	8	20	21	8	3	11	19	18	6	3
	%	13	33	35	13	5	19	33	32	11	5
13	f	31	12	8	3	1	25	10	14	5	2
	%	52	20	13	5	2	44	18	25	9	4
14	f	4	51	2	3	0	2	49	4	1	1
	%	7	85	3	5	0	4	86	7	2	2

ДИСКУСИЈА

Постоји неколико индикатора који нам указују да семинари за рад у дигиталном окружењу нису код наставника довели до промене мишљења о дигиталној настави. Као што се може приметити, резултати прве анкете показују да је највећи број испитаника у претходном шестомесечном периоду похађао само један семинар (83%), док се између анкета тај број попео на 4 (84%). Ипак, и поред овог повећања, највећи број наставника не сматра да им је то било од велике помоћи при реализацији дигиталне наставе. Такође, иако испитаници мисле да су семинаре држали компетентни предавачи (72%) и били заступљени корисни дигитални садржаји, највећи број њих наводи да има проблем приликом реализације дигиталне наставе. Код 7. питања највећи број анкетираних се само делимично слаже са тврдњом да је већи број семинара у директној вези са квалитетнијом реализацијом наставе. Као разлоге наводе да семинари не могу потиснути инхерентне слабости дигиталне наставе које се, пре свега, односе на већи обим посла (прва анкета), недостатак непосредног контакта са ученицима и немогућност објективне процене ученичких постигнућа (друга анкета). Не треба заборавити да се овакве и сличне опсервације (указивање на одређене специфичне слабости дигиталног образовања) могу препознати и у неким ранијим истраживањима (Brabazon, 2002), што, на неки начин, позива на критичнији однос према дигитализацији.

Чини се да је непосредно искуство рада у дигиталном окружењу само делимично допринело промени мишљења, што се јасно види из одговора 12. Штавише, можемо рећи да су добијени резултати осветлили многе непрепознате слабости из прве анкете.

Ипак, дигитална настава има и своје методичко-дидактичке предности, које се, пре свега, сагледавају у великом броју занимљивих садржаја (прва анкета), једноставнијем приступу информацијама и могућности креативнијег осмишљавања часова (друга анкета). Истовремено, највећи број испитаника сматра да дигиталну наставу треба задржати у настави, али као допуну традиционалној.

ЗАКЉУЧАК

Приметан отпор наставника према дигитализацији је делимично и разумљив, будући да је са појавом пандемије било неопходно ургентно пребацивање на дигитални модел наставе, што је као последицу имало неприпремљеност наставника за овај начин рада и једну врсту суочавања са нечим радикално новим и непознатим.

С друге стране, можемо рећи да је ова промена добро дошла јер је пружила прилику да се створи јаснија слика о дигиталиној настави и могућност да се лично и у пракси искусе неке њене добре и лоше стране.

Иако је основна интенција рада била да се утврди у којој мери обуке за рад у дигиталном окружењу имају утицаја на промену мишљења о самој дигиталној настави, чини се (као што често бива), да је истраживање кренуло неким својим током и отворило многа друга питања. Пре свега, она се односе на објективне могућности дигиталне наставе и потрагу за правом мером учешћа дигиталних технологија у остваривању васпитно-образовних исхода.

Литература

Baek, Y. & Gibson, D. (2009). *Digital simulations for improving education: learning through artificial teaching environments*. New York: Hershey.

Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning*. New York: Routledge.

Brabazon, T. (2002). *Digital Hemlock: Internet Education and the Poisoning of Teaching*. Sydney: University of New South Wales.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Johnson, K. & Magusin, E. (2005). *Exploring the Digital Library: A Guide for Online Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dejan Lj. Golubović
School of Economic and Trade, Zaječar

DO TEACHER TRAINING COURSES ON WORK IN A DIGITAL ENVIRONMENT CONTRIBUTE TO A CHANGE IN A TEACHER'S ATTITUDE TO THE DIGITALIZATION OF EDUCATION?

Summary

The goal of the study that was conducted in the High School of Economics and Trade in Zaječar was to establish whether and to what extent teacher training courses on work in a digital environment contribute to a change in a teacher's attitude to the digitalization of education. Two online surveys (the Google questionnaire) were conducted, with 68 teachers participating. The first survey was conducted at the beginning of the coronavirus pandemic and the second one 6 months later.

The study began with the hypothesis that a rather strong resistance to digitalization exhibited in the first survey would, after a series of training courses, grow weaker in intensity as more and more advantages are listed.

The results of both surveys showed an equally negative attitude to digitalization, with the reasons of resistance being different – in the first survey, they include inexperience in work with digital tools, and in the second one they include the impossibility of making an objective evaluation of students' achievements and increased workload.

The conclusion is that in the digital model of education teachers recognize inherent weaknesses, for which reason it is viewed solely as an addition to the traditional form of teaching.

Keywords*: digitalization, education, teachers, high school, teaching materials.*

III

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.343Z
УДК 811.163.41'35
Прегледни научни чланак
стр. 343–356

Горан Н. Зељић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

КРИТИЧКИ ПОГЛЕД НА ВРСТЕ ПРАВОПИСНИХ ВЕЖБИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: У раду се анализирају правописне вежбе које су на основношколском узрасту део наставних садржаја из правописа српског језика. Ови садржаји, поготово на млађем школском узрасту, представљају битан део наставе српског језика. Планом и програмом обухваћене су све важније правописне теме, почев од употребе великог почетног слова, преко спојеног и одвојеног писања речи, интерпункције, до скраћеница. Правописни аспект гласовних алтернација дат је у старијим разредима, мада се основе тих правила дају и на млађем узрасту у промени облика речи (у писању именица типа врабац – врапца, мн. врапци, задатак, задатка, задаци и сл.) у творби речи (нпр. у грађењу умањеница/деминутива попут свеска – свешчица, нога – ножица и сл.), те у истицању изузетака попут изостанка алтернације по звучности у додиру звучних сугласника д и ђ са безвучним сугласницима с и ш (нпр. председник, предшколски и сл.). Циљ рада је да се испитају врсте и квалитет вежби и задатака из правописа српског језика на основношколском узрасту. Анализом су обухваћене правописне наставне јединице представљене у уџбеничкој и правописној литератури и додатни материјал који се употребљава у наставној пракси (збирке задатака и сл.). Такође, испитани су и задаци из правописа дати у тестовима из српског језика на различитим нивоима такмичења.

Кључне речи: *српски језик, правопопис, правописне вежбе, методика српског језика.*

УВОД

У методичкој и правописној литератури доста је писано о начинима презентације правописних (и ортоепских и шире, граматичких) правила у наставном процесу и у граматичким уџбеницима (Стевановић, 1982; Зељић, 2007; Брборић, 2011; Чорболоковић, 2014; Рељац Фајс и Јерковић, 2014; Пурић, 2018; Милатовић, 2019; Штасни, 2019; Стакић, 2021). Пажња је притом усмеравана мање-више на све аспекте наставе правописа – почев од дефинисања правила, преко објашњења до примера којима се дато правило илуструје.

[*] goran.zeljic@uf.bg.ac.rs

Ипак, уколико се погледа актуелна уџбеничка литература, једном сегменту тог наставног процеса није, мишљења смо, посвећано довољно простора. Наиме, правописне вежбе врло често и рутински, шаблонизовано и неинвентивно, дате су у последњем делу наставног садржаја из правописа, а по истом принципу, на исти начин, често са потпуно истим начином увежбавања, и у наствним листовима, односно радним свескама. Имајући то у виду, као циљ рада поставили смо испитање врсте и квалитета вежби и задатака из правописа српског језика на основношколском узрасту. Дефинишући циљ ове анализе, у обзир смо узели и податак да су и правописна знања на свим нивоима образовног система била испитивана – и на основношколском, и на средњошколском и на студентском нивоу (Брборић, 2004; Стевановић, 2009; 2011; 2012; Зељић, 2016). Дакле, у фокусу су били нивои правописних знања наших ученика и студената и начини како су правописна правила дефинисана, објашњена и илустрована, али не и начини како се правописна материја увежбава.

ШКОЛСКИ ПРАВОПИСИ

У српској правописној традицији школски првописи представљали су скраћена издања општих правописа. И то је чињеница без обзира на то да ли су то обимом и садржином редуковани приручници правописне материје дати у Матичиним правописима и од истих аутора (нпр. Пешикан и сар., 2004; Јерковић и Вујовић, 2012), или су то приручници који су у већој мери усклађени са у том тренутку актуелним правописом (Дешић, 1995; 1998; 2015; Мићуновић, 2002. и сл.). За разлику од неких других правописних приручника у другим језицима (Сказа, 1998), у нашим правописним приручницима у оквиру правописних правила не постоје вежбе.

У првом правопису у поствуковском времену – правопису Стева Чутурила из 1884. године – постојале су вежбе које су пратиле правописна правила. Ево примера:

ВЈЕЖБА.

а) Сриски је народ растргао роиске ланце. — Сину сјајно са истока сунце, и обасја Стојанове дворе. — Тешко другу без друга а славују без луга. — Па је Драшко у Мљетке ходио, да донесе од Млечића плату. Пред њима је Бошко Југовићу, и он носи крсташа барјака. — Кад са зором на исток изиђеш, причекај ме на истоку, секо! — Клони се баиских гатака! — Гдје

отшадник бољи од витеза? — Од муке се у клушко савија. — У Турчина слашке ријечи; слашке ријечи, да су таке мисли. — И врашци су свађалице, ал' се крију испред кошша. — Великаши, траг им се утро, расире сјеме посијаше грко! — Није здраво све, што је слашко. У чешља су оштри зушци; немој се огрепсти. — Прољетни зраци гријају љушко. — У зликовца мрско лице и дивљи погледи. — Јевреји викаху: узми, узми; расини га! — Истурчи се плахи и лакоми; — млијеко их сриско разгубало. — Беспослица је мајка опачини. — Бескућник нема куће ни кућишта. — Душманину треба дати отпор, а пријатељу потпору. — Кад погледа Краљевићу Марко, ал катане њега оиколиле.

б) Уста Стева на ноге јуначке, и облачи господско одијело. -- О крваво људско разбојиште, људске су те кости затрпале, људском си се крвљу опјанило! — Већ извукох рањена јунака, тргох сабљу, одсјекох му главу. — У брдским је предјелима зима љућа него у ниским низинама. — Градски бедеми су за обрану града. Копци се зими одселе у брдске предјеле. — Чувај се, да не будеш другом на подсмијех! — Предсједник предсједава у скупштини.

(Чутурило, 1884: 13–14)

Чутурило, дакле, под вежбама подразумева оно што би се данас схватало као пример (у Чутуриловом тексту дат италиком, нпр. српски, ропски, тешко, исток, беспослица итд.) за неко правописно правило.

МЕТОДИЧКА И ГРАМАТИЧКА ЛИТЕРАТУРА

Исцрпан преглед методичке литературе посвећене правопису дао је В. Брборић (2011). Аутор критички сагледава предложене методичке инструкције, и, што је посебно важно, даје важан осврт на начине увежбавања правописних правила у анализираној литератури. За нашу анализу значајно је Брборићево запажање да лингвометодички текстови (пре свега они намењени диктату као начину провере) често нису у функцији правописне провере јер им, нажалост, недостају конкретни примери у вези са одређеним правописном правилима која се обрађују (Брборић, 2011: 111).

Под граматичком литературом овде подразумевамо уџбенике и радне свеске/листове односно наставне комплете из српског језика. Усредсредили смо се на завршне разреде првог и другог циклуса основне школе, тј. на четврти и осми разред. Додатак анализи биће и примери средњошколске уџбеничке литературе.

У граматичким уџбеницима правописна материја заузима онолико простора колико је и наставним планом предвиђено, а тако је и распоређена. Наиме, иако је правописна норма део и граматичких наставних јединица, то се у анализираном материјалу не види сасвим јасно. Ипак, ево неколико добрих примера.

Истакли смо да нас посебно интересују завршни разреди првог и другог циклуса, тј. четврти и осми разред. У Програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања (*Правилник за четврти разред ОШ,* 2019: 5) експлицитно се каже да „правописна знања ученици треба да усвајају постепено, уз понављање и вежбање већ наученог (...) и то путем различитих вежбања како на нивоу речи тако и на нивоу реченице и краћих текстова", те да се „систематизација знања из правописа најбоље постиже вежбањем на тексту, исправљањем грешака у тексту, диктатима и сл." Овде се не наводи препорука коју смо нашли у материјалу за други разред да би у том узрасту требало „примењивати просте правописне вежбе које су погодне да се савлада само једно (подвукао Г. З.) правописно правило из једне правописне области" (51). Тако је и у осмом разреду, а као један од важнијих циљева прокламован је онај по коме ученици тог разреда треба да буду оспособљени да користе стандардни матерњи језик и ефикасно комуницирају у усменом и писаном облику у различите сврхе (*Правилник за осми разред ОШ,* 2018: 3).

ПРАВОПИС У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

У наставној пракси, учитељи су често склони да користе готове материјале за проверу знања из одређених граматичких и правописних области. Тако се на ученичким радним столовима могу наћи готови материјали и вежбанке (в. Агић и сар., 2005; Милошевић, 1997), те популарна издања *Пчелице*, у овом случају за 4. разред основне школе са доста добрим задацима из граматике и правописа. Поред уобичајених задатака којима се проверава познавање појединачних правописних правила, дати су и задаци којима се сумирају правописна знања предвиђена за тај узраст. У приручнику који смо ми анализирали (Кораксић и Марковић, 2017) два су теста тог типа. У оба теста (означићемо их као Т1 и Т2) понуђено је по шест задатака. У Т1 пет задатака посвећено је појединачним правописним правилима – писању великог почетног слова (нпр. Напиши латиницом своје име, презиме и надимак), гласовним алтернацијама (нпр. Дате речи напиши правилно (*делење, шестдесет* и сл.)), састављеном и растављеном писању речи (писање речца *не* и *ли* и енклитичких облика пом.

глагола), док се у једном задатку тражило од ученика да исправе грешке у понуђеном тексту. Дајемо га у целости (Кораксић и Марковић, 2017: 50):

> јана росић је ученица 4 разреда основне школе свети сава у београду. станује у улици јована јовановића змаја. сваке године за божић она иде код баке и деке у тополу. увек понесе санке, књиге и неколико бројева политикиног забавника. јана лето проводи код брата у новом саду. тада се купа у дунаву и посећује манастире на фрушкој гори.

Анализом текста уочили смо да је потребно познавање неколико правописних правила:

1. Велико почетно слово а) на почетку реченице; б) у називу институције; в) града; г) улице; д) празника; ђ) часописа; е) реке; ж) планине.

2. Правописни знаци: а) тачка уз цифру за исказивање редног броја; б) наводници у називу школе и часописа.

Ненавођење о којем правописном правилу треба водити рачуна у задатку представља виши ниво правописног увежбавања. Наиме, однос тачно – нетачно (правилно – погрешно[1]) у правопису је веома важна јер се укрштају примери огрешења о неко правило и њихова тачна решења. Ево задатка:

1. Како је правилно? Прецртај погрешно написану реч.

градски или грацки	љуцки или људски
господски или госпоцки	мислио или мислијо
журијо или журио	бијо или био
стамбени или станбени	снесен или снешен
бомбона или бонбона	безжичан или бежичан
делење или дељење	оделење или одељење
хиљада или иљада	хладан или ладан
ухватити или уватити	подстанар или потстанар

(Жежељ Ралић, 2018: 111)

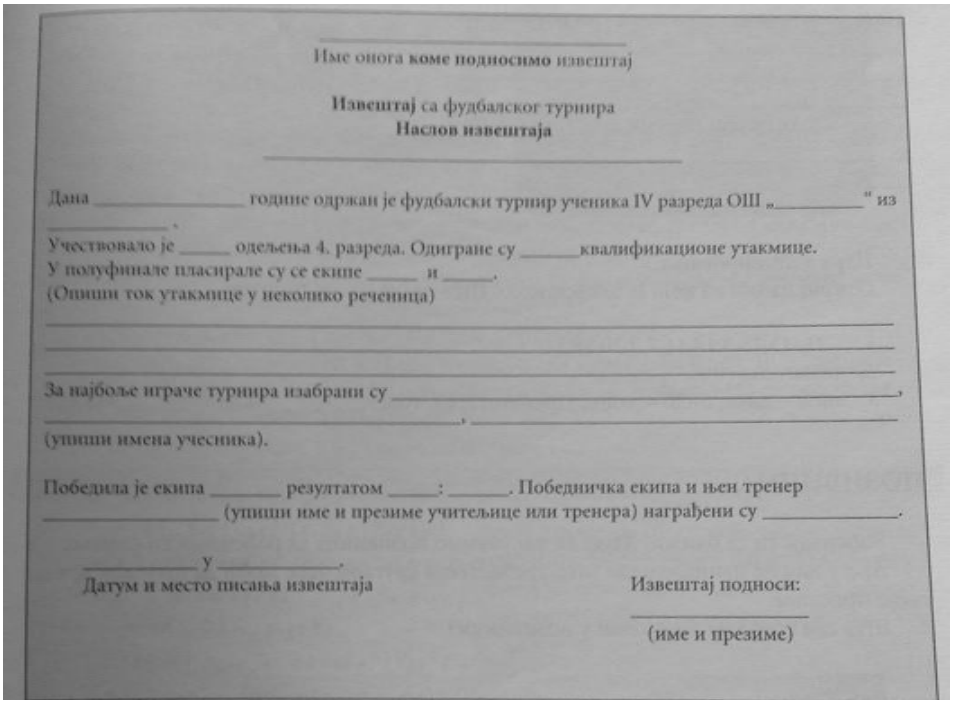
[1] Један језички приручник носи и такав наслов (в. Радмиловић, 1996). Слично и наслов „Није – него” (Вуксановић, 2002).

Иако је само реч о гласовима и гласовним алтернацијама, аутори су у парове примера уврстили у ствари фреквентна огрешења и дилеме из говорне и писане праксе, што је веома значајно. Такође, број парова (16) може се учинити превелики, али није, јер примери илуструју различите гласовне алтернације и различите гласове и њихову дистрибуцију (нпр. четири пара са алтернацијом звучних и безвучних гласова и изузецима од те алтернације, три пара примера у вези са дистрибуцијом фонеме *х* итд.).

До сада смо анализирали задатке из правописа који су били део или општих тестова из српског језика (који је укључивао све области – фонетику, морфологију, синтаксу и, евентуално, семантику, лексикологију и сл.), мада су добар начин провере правописних знања и искључиво правописни тестови са различитим типовима задатака (в. Ломпар и Јовановић, 2013).

Правописна вежбања спроводе се и у оквиру језичке културе. Од раније у граматичкој уџбеничкој литератури постоје делови посвећени писању различитих извештаја, писама, попуњавања рачуна и сл. (нпр. Драгутиновић и сар., 1982; Љубеновић и Станисављевић, 1982; Милановић, 2009; Кликовац, 2011).

Ево једног примера:



_____
Име онога **коме подносимо** извештај

Извештај са фудбалског турнира
Наслов извештаја

_____

Дана _____ године одржан је фудбалски турнир ученика IV разреда ОШ „_____" из _____.
Учествовало је _____ одељења 4. разреда. Одигране су _____квалификационе утакмице.
У полуфинале пласирале су се екипе _____ и _____.
(Опиши ток утакмице у неколико реченица)

_____
_____
_____

За најбоље играче турнира изабрани су _____,
_____, _____
(упиши имена учесника).

Победила је екипа _____ резултатом _____: _____. Победничка екипа и њен тренер
_____ (упиши име и презиме учитељице или тренера) награђени су _____.

_____ у _____.
Датум и место писања извештаја

Извештај подноси:
_____
(име и презиме)

(Драгићевић и сар., 2005: 69)

Овом вежбом обухваћена су следећа правописна правила: 1) велико почетно слово (на почетку реченице, у називу школе, имену града, у властитим именима); 2) интерпункцијски и правописни знаци (тачка, знаци навода, запета); 3) писање скраћеница (*ОШ*, иницијали). Препорука би била да у вежбама попут ове, али и у свим осталим, назваћемо их стандарднојезичким (јер обухватају све аспекте стандардне/књижевне норме) треба инсистирати на писаним словима и на одређеном писму (ћирилични текст попуњава се ћириличним словима, а латинични латиничним).

По истом принципу, у средњошколским граматичким приручницима функционално знање из језика и правописа повезује се са оспособљеношћу ученика да конципира нпр. молбу, жалбу и сл. (Ломпар и Антић, 2016: 198).

Вежбања попут ових не налазе се увек у деловима граматичких приручника који су посвећени правопису, већ у оквиру наставних садржаја из језичке културе (Milanović 2009) или стилистике (Ломпар и Антић, 2016).

Део наставног процеса јесу у школска такмичења из одређених области. Српски језик је под окриљем Друштва за књижевност и језик које саставља задатке за све нивое такмичења – школском, општинском (међуопштинском) градском и републичком.

Ове задатке (Вељковић Станковић, 2015) можемо поделити у две групе. Прву би чинили задаци којима се директно проверава ученичко познавање правописних правила, а подгрупе би чинили задаци са једним (означићемо их као Г1А) или више правила (Г1Б). У другу групу (Г2) спадали би задаци из граматике у којима је заступљен и правописни аспект (нпр. писање великог слова у придевским изведеницама типа *Иванин* и сл.).

Примери задатака:

• Г1

Г1А:

1) 6. разред – општинско такмичење (познавање правила о гласовним алтернацијама)

▪ Заокружи слово испред правилно написане реченице:

а) Књиговезци су добили нову поруџбину.	в) Књиговезци су добили нову поручбину.
б) Књиговесци су добили нову поруџбину.	г) Књиговесци су добили нову поручбину.

(Вељковић Станковић, 2015: 7)

Тачан одговор: **б)**

2) Напиши скраћенице за подвучене речи: Приповетке Ива Андрића изашле су у издању Српске књижевне задруге и Нове литературе.

(Вељковић Станковић, 2015: 172)

Тачан одговор: **И. А., СКЗ, НОЛИТ**

Г1Б:

1) 8. разред – општинско такмичење (велико почетно слово; сонант Ј, састављено и растављено писање речи; гласовне алтернације)

▪ Препиши правилно писаним словима реченицу:

БИЛА ЈЕ ТО БЕЗПРЕКОРНА ВОЈНА ФОРМАЦИА КОЈЕ БИ СЕ МОГЛА ПОСТИДЕТИ И ЕСКАДРИЛА НАЈ-БОЉИХ МОДЕРНИХ АВИАТИЧАРА:_____

(Вељковић Станковић, 2015: 11)

Тачан одговор: **Б**ила је то бе**сп**рекорна војна формац**ија** које би се могла постидети и ескадрила **најб**ољих модерних ав**ија**тичара**.**

2) 1. разред средње школе (аорист глагола бити, интерпункција, писање сугласника Х, гласовне алтернације)

▪ Напиши правилно реченицу:

Када би били сами у студију ја би јој се одма претставио._____

(Вељковић Станковић, 2015: 141)

Тачан одговор: Када би**смо** били сами у студију**,** ја би**х** јој се одма**х** пред**с**тавио.

• Г2

1) 5. разред – окружно (градско) такмичење)

▪ Следећу реченицу допуни облицима 1. лица једнине будућег времена (футура I) наведених глагола (УСТАТИ, СПРЕМИТИ СЕ, СТИЋИ) – без додавања личне заменице:

Обећавам: _____ сутра рано, _____ брже него
устати (1. л. јд. футура I) спремити се (1. л. јд. футура I)
обично и _____ у школу пре свих!
стићи (1. л. јд. футура I)

(Вељковић Станковић, 2015: 153)

Тачан одговор: **устаћу; спремићу се; стићи ћу**

2) 7. разред – окружно тачмичење (падежи)

▪ Наведи датив једнине именица:

а) прађка: _____ б) Даринка: _____

(Вељковић Станковић, 2015: 69)

Тачан одговор: **прађки; Даринки**

Међу задацима који се дају има и оних у којима се не наводи правило чије се познавање проверава, нпр.:

7. разред – окружно такмичење

▪ Заокружи слова испред правилно написаних реченица:

а) Немати ништа је тешко, али није не запамћено.

б) Урадићу све што треба и проћићу добро.

в) Неспремна је, али није неинтелигентна.

г) Не слутећи ништа, не трепнусмо ни за секунд.

(Вељковић Станковић, 2015: 161)

Тачан одговор: **в), г)**

У наведеном задатку тражило сепознавање састављеног и растављеног писања речи, конкретно помоћног глагола у футуру I и речце *не* у негацији.

Шта су нам показали наведени задаци? Без обзира на узраст, па и намену (било да су то задаци за увежбавање и проверу или задаци намењени такмичењима), уочили смо да се познавање правописне материје проверава сличним задацима, најчешће посвећеним једном правописном правилу (на млађем школском узрасту), док је мање оних у којима се ученицима не каже о ком правилу или правилима је реч. На учитељима и наставницима српског језика је зато да такве задатке сами праве и да више инсистирају на провери већег броја правила која су обрађена. Наше истраживање (Зељић, 2016), на узорку који су чинили свршени средњошколсци, показало је да су на пријемним испитима (конкретно на Учитељском факултету у Београду) најтежи управо задаци у којима, без обзира на број захтева, треба преписати једну реченицу која је у задатку дата у целости великим (или малим) словима. Анализа одговора показала је велики број неочекиваних грешака, попут неписања тачке на крају реченице, великог почетног слова код властитих именица и сл. Управо ти резултати могу нам потврдити наше мишљење да се увежбавању правописа не приступа на прави начин ни да их има довољно. Један од начина је сигурно диктат, који нам служи пре свега у проверама већег броја правила, а све је дато реченицама у неком контексту који представља језик свакодневице. Стиче се тако рутина, али са упоришем у познавању правописа и шире, стандардној језичке норме.

ЗАКЉУЧАК

Правописна правила не треба учити изоловано, као што се ни граматику тако не доживљавамо. Тим пре што се у плановима/програмима за српски језик и наглашава да је ове садржаје потребно повезати и с другим предметима (нпр. Природом и друштвом у 4. разреду), али и с књижевношћу[2]. Често заборављамо да су управо учитељи ти који у свести својих ученика развијају ту везу језичких правила (граматичких и правописних) с осталим предметима и њиховим наставним садржајима. Ако учитељ пренебрегне случај у којем ученик називе насељених места у Природи и друштву пише не водећи рачуна о великом почетном слову, он ту своју мисију о месту језика у наставном процесу губи из вида.

У наставном процесу ваља наглашавати да су наставне јединице из српског језика део једне свеобухватне стандарднојезичке норме са својим фонетским, морфолошким, синтаксичким, правописним али и стилистичким правилима, јер наши ученици та правила уче не сагледавајући шири контекст. Управо у оквиру правописâ нису дата само правописна правила, већ и она друга, већ споменута. Налазили смо, тако, у *Правопису* из 1960. године и акценатску норму презентовану у правописном речнику (исто у Белић, 1950) у коме су све одреднице биле акцентоване. Иако је ово решење било и критиковано (Пецо, 1991: 243), било је у пракси веома корисно, јер је у једном приручнику (и то нормативном) било дато више важних информација о управо стандарднојезичкој, а не само о правописној норми. У актуелном правописном приручнику (2010) такође је (с изузетком акцената) таквих решења (нпр. *љубитељка* (дат. -*ки*, ген. мн. *љубитељки*), *љубитељкин*; Пешикан и сар., 2010: 363). Можда би, зато, требало за школску употребу вратити се доброопробаном решењу да опште правописне приручнике прате и њихова школска издања (Дешић, 2015; Јерковић и Вујовић, 2012) у којима се, опет за наставну употребу, продубљују они правописни садржаји који представљају основу ученичке писмености. Ту би било место и да се у оквиру правописног речника, као већ устаљеног додатка правилима, обједине оне правописне теме у вези са неком речју као речничком одредницом, што смо и ми, за наше наставне потребе, урадили (Зељић, 2020: 456). Нпр.:

> **Француска** – Геогр., властита именица ж. рода (назив државе), настала поименичавањем (претварањем придева у именицу). Присв. пр. *француски* (малим поч. словом присв. пр. на *-ски, -чки, -шки*). Народ *Французи,*

[2] Веома корисна су граматичка и првописна питања у оквиру читанки (у једној налазимо то чак наглашено и у самом наслову, в. Цветановић и сар., 2020), што раније није био случај.

> *Француз* (инстр. јд. *Француском*, присв. пр. *Француков*) и *Францускиња* (присв. пр. *Францускињин*). Име улице *Француска улица* (може и само *Француска*).

Овај приступ омогућио би стварање трајнијег и функционалнијег знања које би се проверавало нпр. веома корисним и за наставу правописа специфичним диктатима којима би се увежбавала или појединачна или груписана и повезана правила (нпр. велико почетно слово и интерпункција на млађем школском узрасту) или сва правила заједно (уз, нпр. исправљање грешака типа *донешен* уместо *донесен* и сл.). Добили бисмо тако и писменије ученике, а то је, коначно, и основни циљ наставе правописа, односно српског језика уопште.

Литература

Агић, М., Бубањ, Б. и Николић, А. (2005). *Правопис – теорија и правописне вежбе*. Нови Сад: Школска књига.

Белић, А. (1950). *Правопис српскохрватског књижевног језика*. Београд: Просвета.

Брборић, В. (2005). *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.

Брборић, В. (2011). *Правопис и школа*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије – Чигоја штампа.

Брборић, В. (2016). *О српском правопису*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије – Чигоја штампа.

Вељковић Станковић, Д. (2015). *Тестови из српског језика: са општинског, окружног/градског и републичког такмичења ученика основних школа из српског језика и језичке културе школске године 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014*. Београд: Друштво за српски језик и књижевост.

Вуксановић, Ј. (2002). *Није – него*. Београд: Алтера.

Дешић, М. (1995/1998). *Правопис српског језика – приручник за школе*. Никшић: Унирекс, Земун: Нијанса, Београд: Привредни преглед.

Дешић, М. (2015). *Правопис српског језика – школско издање*. Београд: Клет.

Драгићевић, Р., Опачић Николић, З. и Пантовић, Д. (2005). *Путокази – Наставни листови за српски језик*. Београд: Завод за уџбенике.

Драгутиновић В., Рапајић, М. и Максимовић, В. (1982). *Вежбе из српскохрватског језика за VI разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дудварски, М. и Филиповић, З. (2011). *Српски језик 8 – објашњења и вежбања за боље оцене у осном разреду*. Београд: Клет.

Зељић, Г. (2006). Компетенције професора разредне наставе у домену граматике и правописа српског језика. *Педагогија*, 61(4), 523–530.

Зељић, Г. (2007). Правопис српског језика у наставној пракси. У И. Радовановић и Б. Требјешанин (ур.). *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*, рад штампан у целини, мај 2007, Београд (75–88). Београд: Учитељски факултет.

Зељић. Г. (2016). Правописна знања будућих учитеља и васпитача. *Књижевност и језик*, 3–4, 263–277.

Зељић, Г. (2020). *Правопис и књижевнојезичка норма*. Београд: Учитељски факултет.

Кликовац, Д. (2011). *Српски језик и језичка култураза 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Јерковић, Ј. и Вујовић, Д. (2012). *Школски правопис српскога језика*. Београд: Школа плус.

Кораксић, М. и Марковић, Г. (2017). *Пчелица 4 – српски језик – радна свеска за четврти разред основне школе*. Чачак: Пчелица.

Ломпар, В. и Антић, А. (2016). *Граматика, уџбеник за четврти разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Клет.

Ломпар, В. и Јовановић, С. (2013). *Наставни листови 8 – уз Граматику српског језика за 8. разред основне школе*. Београд: Клет.

Љубеновић, К. и Станисављевић, В. (1982). *Језик и култура говора, уџбеник српскохрватског језика за II разред заједничке основе усмереног образовања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милановић, А. (2009). *Српски језик и језичка култураза 7. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Милатовић, В. (2019). *Методика српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.

Милошевић, М. (1997). Правописни приручник српскога језика. Београд: Драганић.

Мићуновић, Љ. (2002). *Џепни правопис српскога језика са правописним речником*. Београд: Алтера.

Пецо, А. (1991). *Основи акцентологије српскохрватског језика*. Београд: Научна књига.

Пешикан, М., Пижурица, М. и Јерковић, Ј. (2004). *Правопис српскога језика – приручник за школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Нови Сад: Матица српска.

Пешикан, М., Пижурица, М. и Јерковић, Ј. (2010). *Правопис српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

Поповић, Љ., Брборић, В., Ломпар, В., Драгићевић, Р., Поповић, М. и Кликовац, Д. (1998). *Српски језик кроз тестове*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања (2019). *Службени гласник РС – Просветни гласник* 11/2019.

Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања (2018). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 2/2010, 3/2011 - др. правилник, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017 и 12/2018. Retrieved May 25, 2021 from the World Wide Web http://www. dmaksimovic.edu.rs/pdf/ pravilnici/pravilnik-program-osmi.pdf.

Пурић, Д. (2018). Вежбање у настави српског језика у функцији унапређивања усменог и писаног изражавања ученика млађег школског узраста, *Зборник радова*, 21(20), 163–176.

Радмиловић, Р. (1996). *Правилно – погрешно, најчешће грешке у говору и писању*. Нови Сад: Змај.

Reljac Fajs, E. i Jerković, T. (2014). Pravopis u razrednoj nastavi hrvatskoga jezika. *Hrvatski*, 12(1), 37–55.

Skaza, J. (1998). *Pravopis – priročnik z vajami*. Ljubljana: Založništvo Jutro.

Стакић, М. (2021). Ортоепија у програмима за млађе разреде основне школе. *Иновације у настави*, 31(1), 109–121.

Стевановић, Ј., Максић, С. и Тењовић, Л. (2009). О писменом изражавању ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 1, 147–164.

Стевановић, Ј. (2011). Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи. *Српски језик*, 1–2, 637–652.

Стевановић, Ј. (2012). Правописна норма у средњошколској наставној пракси. *Настава и васпитање*, 1, 7–21.

Стевановић, М. (1982). *Методички приручник српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине.

Цветановић, З., Килибарда, Д. и Станишић, А. (2020). *Читанка са основама језичке писмености, уџбеник за други разред основне школе*. Београд: Бигз школство.

Чорболоковић, С. (2014). Јавни натписи са грешкама у настави правописа у основној школи (од 5. до 8. разреда). У Ј. Милинковић и Б. Требјешанин (ур.). *Имплементација иновација у образовању – изазови и дилеме*, рад штампан у целини, Београд, мај 2014 (457–471). Београд: Учитељски факултет.

Чутурило, С. (1884). *Српски правопис за школску употребу*. Панчево.

Штасни, Г. (2019). *Методика наставе српског језика и књижевности – методичка обрада граматичких садржаја*. Београд: Завод за уџбенике.

Goran N. Zeljić
University of Belgrade, Teacher Education Faculty

CRITICAL VIEW ON TYPES OF ORTHOGRAPHIC TASKS IN SERBIAN LANGUAGE TEACHING

Summary

The article analyzes orthographic tasks that are part of teaching content in Serbian orthography at the elementary school age. These contents, especially at the younger school age, are an essential part of teaching Serbian. The plan and program cover all major orhographic topics, starting with the use of capital letters, through merged and conquered spelling, punctuation, and abbreviations. The orthographic aspect of voice alternatives is given in the older classes, although the basics of these rules are given at a younger age in changing the form of words (in the writing of nouns of the *vrabac – vrapca* type, mn. *vrapci, zadatak, zadatka, zadaci*, etc.) in word formation (eg. in the construction of deminitives such as *sveska – sveščica*, *noga – nožica*, etc.), and in highlighting exceptions such as the absence of alternation in loudness in the contact of sound consonants *d* and *đ* with silent consonants *s* and *š* (e.g., *predsednik, predškolski*, etc.). The aim of this paper is to examine the types and quality of exercises and tasks in Serbian orthography at primary school age. The analysis covers orthography units presented in textbooks and orthography literature and additional material used in teaching practice (task collections, etc.). Also, the orthographic tasks given in the Serbian language tests at different levels of competitions were examined.

Keywords: *Serbian language, orthography, orthographic exercises, Serbian language methodology.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.357C
УДК 37.091.322-057.874(497.11)"2021"
Оригинални научни чланак
стр. 357–370

Мирјана М. Чутовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ У ОКВИРУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Образовање и васпитање, као део друштвеног контекста, услед појаве пандемије вируса корона, у школској 2019/2020. години претрпели су велике промене, широм света. Негативни утицај пандемије на образовне системе манифестовао се кроз различите видове измењеног режима рада школа. Најрадикалнији начин, свакако је био само затварање школа, односно спровођење програма образовања на даљину, путем одређених платформи за учење. Организација слободних активности, у таквим условима, била је ограничена у сваком погледу. Полазећи од измењеног друштвеног контекста изазваног пандемијом спроведено је истраживање са циљем испитивања начина организације, као и реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика. Истраживањем су обухваћени учитељи млађих разреда основне школе (N = 161). Резултати истраживања имплицирају да је актуелна пандемија допринела оскуднијој реализацији слободних активности, али и то да су учитељи указали на бројне тешкоће приликом њихове организације и реализације.

Кључне речи: *слободне активности, настава српског језика, млађи основношколски узраст, пандемија.*

УВОД

Анализирањем друштвеног контекста савременог друштва долазимо до сазнања да се оно „свакодневно налази на удару многобројних процеса који мењају његову структуру и динамику" (Ђурић и Стојадиновић, 2020: 119), а последице које произилазе из таквих процеса доводе до глобалних проблема „који могу бити схваћени као ширење и продубљивање светске међузависности у свим аспектима модерног друштвеног живота" (Held, 2003, према: Ђурић и Стојадиновић, 2020: 120). Управо је пандемија изазвана вирусом корона потпуно променила свет доводећи до забрињавајућих глобалних последица, далекосежно утичући на све токове друштва. Потпуно измењен контекст обра-

[*] mirjana.cutovic3@gmail.com

зовања, као део друштвене средине, услед појаве пандемије у школској 2019/2020. години претрпео је велике промене. Креатори васпитнообразовног процеса, суочени са негативним утицајем пандемије, модификовали су поступак извођења наставног процеса. Један од најрадикалнијих модела односио се на затварање школа и подразумевао је спровођење програма образовања на даљину, путем одређених платформи. Од свих учесника наставног процеса очекивало се брзо и ефикасно прилагођавање таквом виду наставе. Потреба за стварањем окружења за учење подразумевала је прилагођавања како би се удовољило не само очекивањима ученика, већ и захтевима и условима образовних институција (Carrillo & Flores, 2020). Брзи и неочекивани прелазак са директне наставе на учење на даљину, „хитно е-учење" (Bozkurt & Sharma, 2020, према: Carrillo & Flores, 2020), или такозвано „обустављање наставе без престанка учења" (Zhang, Wang, Yang, Wang, 2020) изазвао је бројне тешкоће у реализацији наставног процеса. Неке од њих су: недостатак техничких услова за реализацију онлајн наставе, смањена заинтересованост за образовање на даљину, недовољно развијене дигиталне компетенције учесника наставног процеса, потешкоће у вези са ограниченим начином преношења информација, као и неизвесност и страх на личном и професионалном плану (Jain, Lall, Singh, 2021).

Као обавезна васпитнообразовна установа, школа делује на све сегменте развоја ученика, па тако и на образовање за ваннаставне активности, које се од редовних наставних активности разликују у томе што се реализују у мањим групама у које се ученици укључују сами, према сопственом избору. Укључивањем у ваннаставне активности сваком ученику се пружа могућност креативног афирмисања у одрђеној групи, школи, па и шире. Наглашавајући велики утицај који школа има на ученика, потребно је омогућити деци развој свих њихових особености. Неретко, у данашњем друштву долази до занемаривања важности ваннаставних активности, односно деци нису доступне довољно различите активности, или се оне не реализују у складу са њиховим потребама (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007). У члану 60. *Закона о основама система образовања и васпитања* експлицитно је наведено да је школа дужна да понуди листу активности за које се ученици опредељују у складу са својим интересовањима (*Закон о основама система образовања и васпитања,* 2017: 34).

Имајући на уму друштвено измењен контекст образовања, у овом раду слободне активности се сагледавају са теоријског и емпиријског аспекта, односно њиховог значаја који имају у настави српског језика. Идентификујући слободне активности као важан аспект образовног искуства (Cole, Rubin, Feild, Giles, 2007, према: Bartkus, Nemelka, Nemelka, Gardner, 2012), а уједно знајући да је организовање и реализовање тих часова, у условима пандемије, било отежано, желели смо да емпиријски испитамо у којој мери и на који начин су учитељи, у условима пандемије, организовали слободне активности у оквиру наставе српског језика.

СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ ИЗ УГЛА ИСТРАЖИВАЧА

Слобода избора ученика, добровољност укључивања, унутрашња мотивација бављења одређеном активношћу и властитим развојем у основи су слободних активности (Jurčić, 2008). Опредељујући се за учешће у раду слободних активности „које их занимају, које им се свиђају и у којима уживају, ученицима је омогућено да откривају и негују своје таленте" (Massoni, 2011: 84). Индивидуалним, али и заједничким активностима ученици максимално развијају своје способности и постају креативни и иновативни, подстичући развој социјалне компетенције, изграђујући и јачајући осећај заједништва и повезаности са школом (Valjan Vukić, 2016). Разни аутори (Bartkus et al., 2012; Вучковић, 1988; Darling, Caldwell, Smith, 2005; Massoni, 2011) су се сложили да учешће у слободним активностима представља важан облик васпитнообразовног рада. Целовито посматрано, учешће у слободним активностима „најсвестраније поспешује сазревање ученичке личности" (Вучковић, 1988: 220), омогућава развијање иницијативности и релевантних компетенција (Bartkus et al., 2012), подстиче ученике на стваралаштво, стицање знања и умећа према њиховим интересовањима и способностима (Šiljković i sar., 2007), доприноси бољем школском успеху и у великој мери побољшава интерперсоналну комуникацију међу ученицима (Eccles & Barber, 1999, према: Пурић и Чутовић, 2018). Линенбург (Lunnenburg, 2010) истиче позитивне ефекте слободних активности, наглашавајући да оне служе истом циљу као обавезни и изборни предмети, али истовремено омогућавају ученицима и инкорпорирање знања стеченог на другим часовима (Lunnenburg, 2010, према: Massoni, 2011). Осим што проширују образовно искуство, неки од позитивних ефеката ангажованости ученика у слободним активностима односе се и на „лакше укључивање у колектив, омогућавајући самопотврђивање личности ученика стицањем потребног самопоуздања и сигурности у себе" (*Pedagoška enciklopedija 2*, 1989: 353), а доприносе и позитивном ставу према школи, јер самосталним одабиром слободних активности школа постаје ближе и пријатније место за боравак и рад (Massoni, 2011). Позната су и разна емпиријска истраживања која су потврдила афирмативан утицај укључивања ученика у слободне активности (Bakoban & Aljarallah, 2015; Cosden, Morrison, Gutierrez, Brown, 2004; Darling et al., 2005; Durlak & Weissberg, 2007; Finn, 1993, према: Bakoban & Aljarallah, 2015; Fredericks & Eccles, 2005; Lunnenburg, 2010; Massoni, 2011). У оквиру досадашњих истраживања утврђен је позитиван утицај укључености ученика у слободне активности на њихов школски успех (Bakoban & Aljarallah, 2015; Cosden et al., 2004; Darling et al., 2005; Durlak & Weissberg, 2007) као и на развој личних и социјалних вештина (Durlak & Weissberg, 2007; Fredericks & Eccles, 2005; Massoni, 2011). Студија Бакобана и Аларалаха је доказала да је самопоуздање које је стечено похађањем одређених слободних активности утицало на бољи просе-

чан успех ученика (Bakoban & Aljarallah, 2015). Дарлак и сарадници су спровели истраживање са децом старости од 6 до 15 година, а резултати до којих су дошли показују да су деца која су похађала неки облик ваннаставних активности имала осетно боље резултате у: исказивању својих осећаја и ставова, лакшем и бољем прилагођавању понашања и побољшању успеха у школи (Durlak & Weissberg, 2007). Поред ефеката слободних активности на развој ученика, оне значајно унапређују и улогу наставника, у вођењу планираних активности, истичући њихов педагошки, дидактички и методички рад (Zrilić i Košta, 2009; Пурић и Чутовић, 2018).

СЛОБОДНЕ АКТИВНОСТИ У ОКВИРУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (МОГУЋНОСТИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ И ОРГАНИЗАЦИЈУ)

Правилником о наставном плану и програму за ученике млађих разреда основне школе предвиђено је да школа реализује ваннаставне активности у области науке, технике, културе, уметности, медија и спорта, са фондом од 1–2 часа на недељном нивоу. Како се слободне активности могу везати за поједине наставне предмете, Вучковић сматра да постоје бројне могућности организовања слободних ученичких активности у оквиру наставе српског језика, с обзиром на сложеност и свеобухватност задатака и циљева овог наставног предмета, наглашавајући да се ученицима млађег школског узраста могу понудити литерарна, драмска, рецитаторска, новинарска и библиотечка секција (Вучковић, 1988). И други методичари су мишљења да су активности секција које се организују у оквиру наставе српског језика усмерене ка „језичком, литерарном, сценском и публицистичком стваралаштву" (Илић, 2003: 169) и да се могу реализовати и у млађим разредима основне школе. Росандић сматра да се „слободне активности, као саставни део васпитнообразовног система, диференцирају у зависности од предметног подручја којем припадају и наводи да литерарним слободним активностима у ужем смислу припадају: а) литерарна секција и б) драмска секција, док у ширем смислу литерарним слободним активностима припадају: а) рецитаторска; б) радио-телевизијска; в) књижничарска секција" (Rosandić, 1986: 86). С обзиром на то да се деца добровољно пријављују за учешће у појединим активностима, претпоставка је да је код њих присутна велика доза мотивације за оно чиме се баве у оквиру појединих секција, јер „слободне активности уважавају интересе ученика, подстичу стваралачко деловање и отварају пут индвидуалном развоју и иницијативности ученика" (Valjan Vukić, 2016: 35). С обзиром на то да су слободне активности, односно активно учешће у раду секција један од елемената вредновања ученичког рада (Вучковић, 1988: 237), подстицајна улога учитеља као планера и организатора ваннаставних активности значајно доприноси појединачним и укупним резултатима таквих ваннаставних активности.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У циљу сагледавања значаја слободних активности, које представљају важан аспект образовног искуства сваког ученика, постављени су следећи истраживачки задаци: (а) испитивање ставова учитеља о квантитету и начину реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе у условима пандемије; (б) испитивање ставова учитеља о тешкоћама приликом реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије; (в) испитивање ставова учитеља о процени ангажованости ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије и (г) испитивање утицаја стручне спреме, радног стажа, степена развијености дигиталних компетенција, као и става према дигитализацији у образовању на ставове учитеља о начину реализације слободних активности у оквиру српског језика, у условима пандемије.

Сагласно полазним истраживачким задацима постављене су следеће хипотезе:

Х1а) Већина учитеља сматра да су слободне активности, у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије, биле делимично реализоване, односно да су све активности биле прилагођене измењеним условима реализације;

Х1б) Већина учитеља сматра да је реализација слободних активности у оквиру наставе српског језика остварена комбинованим активностима кроз непосредни рад, када су се стекли услови за њихову реализацију, и посредством онлајн платформи за учење;

Х2) Већина учитеља сматра да је реализација слободних активности у оквиру наставе српског језика била отежана тешкоћама које су иницране актуелном пандемијом;

Х3) Већина учитеља процењује да је ангажованост ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије била значајно смањена и делимично реализована;

Х4а) Ставови учитеља о организацији и реализацији слободних активности у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије нису под утицајем степена стручне спреме и радног стажа;

Х4б) Степен развијености дигиталних компетенција учитеља, као и њихов став према дигитализацији у образовању не детерминишу њихове ставове о реализацији слободних активности у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије.

Подаци за истраживање добијени су анкетирањем учитеља које је реализовано у априлу и мају 2021. године. Анкетни упитник садржао је питања затвореног и отвореног типа, а учитељи су избором једног или више понуђених одговора, односно дописивањем одговора исказивали своје ставове о појединим проблемима везаним за организацију и реализацију ваннаставних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије. Узорак од 161 учитеља из Моравичког, Златиборског и Рашког управног округа одабран је из популације запослених учитеља у школама у Републици Србији током школске 2020/2021. године. Зависну варијаблу истраживања представљали су: ставови учитеља о начину организације и реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије, као и њихова мишљења о појединим проблемима везаним за организацију и реализацију ваннаставних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије. Као независне варијабле операционализовани су: стручна спрема учитеља (виша, висока, мастер), радни стаж у настави (до 10 година, од 11 до 20 година, више од 20 година), самостална процена степена развијености дигиталних компетенција (у потпуности/делимично/нема развијене дигиталне компетенције), као и став о дигитализацији у образовању (позитиван/ негативан/ нема изграђен став према дигитализацији у образовању). Добијени подаци обрађени су дескриптивном статистиком у статистичком пакету SPSS 20. Резултати истраживања приказани су табеларно и исказани статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека и закључивања посредством примене хи квадрат теста.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

С обзиром на то да слободне активности представљају важан аспект образовног искуства (Cole et al., 2007, према: Bartkus et al., 2012), и да је улога учитеља као организатора и реализатора наставе и ваннаставних активности кључна, испитивани су њихови ставови о начину организације и реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије.

Табела 1. Ставови учитеља о квантитету и начину реализованих часова слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије

Квантитет реализованих часова слободних активности	Без слободних активности	f	26
		%	16,1
	Делимична реализација	f	80
		%	49,7
	Активности прилагођене условима	f	55
		%	34,2
	Укупно	f	161
		%	100

Начини реализованих часова слободних активности	Непосредни рад	f	47
		%	29,2
	Онлајн окружење	f	22
		%	13,7
	Комбиноване активности	f	67
		%	41,6
	Остало	f	25
		%	15,5
	Укупно	f	161
		%	100

Анализирани резултати првог истраживачког задатка (Табела 1) који се односио на испитивање ставова учитеља о квантитету и начину реализованих часова слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе указују да највећи број учитеља 135 или 83,9% сматра да су у условима пандемије слободне активности у оквиру наставе српског језика реализоване делимично (80 или 49,7%), односно да су активности биле прилагођене измењеним условима реализације (55 или 34,2%). Од укупног броја анкетираних њих 26, односно 16,1% се изјашњава да нису имали реализованих часова слободних активности, што се може оправдати и појавом бројних ограничења у измењеним условима реализације свих активности које се односе и на редовну наставу, али и на ваннаставне активности (Jain et al., 2021; Zhang et al., 2020).

У погледу начина реализовања слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, највећи број учитеља (54 или 43,5%) пријављује комбиновани начин реализације слободних активности односно кроз непосредни рад, али и посредством онлајн платформи за учење. За непосредни рад, односно када су се стекли услови за такав начин организовања слободних активности изјаснило се њих 38, односно 30,6%. И 29 учитеља (23,5%) пријављује организацију и реализацију слободних активности путем онлајн платформи за учење.

Табела 2. Ставови учитеља о тешкоћама приликом реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије

Тешкоће у реализацији часова слободних активности	Немогућност непосредног рада	f	36
		%	22,4
	Недостатак услова	f	30
		%	18,6
	Усмереност на редовну наставу	f	61
		%	37,9

Тешкоће у реализацији часова слободних активности	Неизвесност и страх	f	5
		%	3,1
	Смањена заинтересованост	f	25
		%	15,5
	Нешто друго	f	4
		%	2,5
	Укупно	f	161
		%	100

Други истраживачки задатак усмерен је ка испитивању ставова учитеља о тешкоћама приликом реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије. Добијени резултати (Табела 2) сугеришу на бројне тешкоће током реализовања часова слободних активности у условима пандемија. Према учесталости јављања, на првом месту учитељи су издвојили усмереност на редовну наставу (37,9%), немогућност непосредног рада (22,4%), недостатак услова (18,6%), смањену заинтересованост ученика (15,5%), неизвесност и страх (3,1%) и нешто друго (2,5%).

У оквиру трећег задатка истраживања интересовало нас је како учитељи процењују ангажованости ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије. Како сугеришу подаци приказани у Табели 3, већина учитеља (65,2%) процењује да су ученици млађих разреда основне школе само делимично остварили учешће у слободним активностима, што се може приписати измењеним околностима и контексту рада. Њих 29,8% сматра да су ученици били у потпуности ангажовани у слободним активностима у оквиру наставе српског језика, док најмањи проценат учитеља (5,0%) сматра да ученици нису били ангажовани, односно да се не може говорити о правом ангажовању ученика у слободним активностима у условима пандемије.

Табела 3. Ставови учитеља о ангажованости ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије

Ангажованост ученика у слободним активностима	У потпуности ангажовани	f	48
		%	29,8
	Делимично ангажовани	f	105
		%	65,2
	Нису били ангажовани	f	8
		%	5,0
	Укупно	f	161
		%	100

Четврти истраживачки задатак односио се на испитивање утицаја стручне спреме, радног стажа, степена развијености дигиталних компетенција, као и става према дигитализацији у образовању на ставове учитеља о организацији и реализацији слободних активности у оквиру српског језика, у условима пандемије (Табела 4, 5, 6, 7). Ради прегледности у тексту табеларно су приказани само резултати о статистички значајним везама између испитаних варијабли и ставова учитеља према организовању и реализовању слободних активности у оквиру српског језика, у друштвено измењеном контексту. Евидентиране разлике у ставовима учитеља о организацији и реализацији часова слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе с обзиром на степен стручне спреме нису достигле статистичку значајност на већини разматраних аспеката: квантитет реализовања часова слободних активности (χ^2 = 5,452; df = 4; p = 0,244); начини реализовања часова слободних активности (χ^2 = 12,382; df = 6; p = 0,054) и тешкоће приликом реализације слободних активности (χ^2 = 8,345; df = 10; p = 0,595). Само у случају процене учитеља о ангажованости ученика у слободним активностима (Табела 4) утврђен је значајни утицај степена стручне спреме (χ^2 = 21,338; df = 6; p = 0,002). На основу тога, могуће је закључити да стручна спрема делимично утиче на ставове учитеља о организовању и реализовању часова слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, односно да стручна спрема није кључна детерминанта њихових ставова. Процена ангажованости ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика разликује се код учитеља са различитим радним искуством.

Табела 4. Ставови учитеља о процени ангажованости ученика у слободним активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије, у зависности од степена стручне спреме

Стручна спрема		У потпуности	Делимично	Незадовољан	Остало	Укупно
Виша школа	f	1	16	3	0	20
	%	5,0	80,0	15,0	0,0	100
Факултет	f	26	52	1	19	98
	%	26,5	53,1	1,0	19,4	100
Мастер	f	15	19	4	5	43
	%	34,9	44,2	9,3	11,6	100
Укупно	f	42	87	8	24	161
	%	26,1	54,0	5,0	14,9	100

χ^2 = 21,338; df = 6; p = 0,002

Табела 5. Ставови учитеља о процени ангажованости ученика у слободним активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије, у зависности од радног стажа

Радни стаж		У потпуности	Делимично	Незадовољан	Остало	Укупно
0–10	f	6	6	2	2	16
	%	37,5	37,5	12,5	12,5	100
11–20	f	15	13	3	9	40
	%	37,5	32,5	7,5	22,5	100
Преко 20	f	21	68	3	13	105
	%	33,3	44,4	22,2	0,0	100
Укупно	f	42	87	8	24	161
	%	26,1	54,0	5,0	14,9	100

$\chi^2 = 16{,}109$; $df = 6$; $p = 0{,}013$

Учитељи са највише радног стажа су мишљења да су њихови ученици ангажованији у учешћу у слободним активностима у односу на процену осталих категорија анкетираних учитеља према радном искуству. Резултати хи-квадрат теста ($\chi^2 = 16{,}109$; $df = 6$; $p = 0{,}013$) потврђују да су уочене разлике у ставовима анкетираних учитеља различитог радног искуства статистички значајне (Табела 5). Добијени резултати указују на позитиван утицај радног искуства на процену ангажованости ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика, што се делимично може образложити и одговорношћу најискуснијих учитеља да у рад слободних активности укључе све заинтересоване ученике, поштујући њихова интересовања. Како су слободне активности у оквиру наставе српског језика један од елемената вредновања и оцењивања ученичког рада (Вучковић, 1988), подстицајна улога учитеља, приликом организовања и реализовања слободних активности у оквиру наставе српског језика, доприноси и већем ангажовању ученика.

Табела 6. Ставови учитеља о начину организације слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије, у зависности од степена развијености дигиталних компетенција

Дигиталне компетенције		Непосредни рад	Онлајн окружење	Комбиноване активности	Остало	Укупно
У потпуности развијене	f	6	8	11	3	28
	%	21,4	28,6	39,3	10,7	100
Делимично развијене	f	38	29	54	3	124
	%	30,6	23,5	43,5	2,4	100
Немам развијене	f	3	4	2	0	9
	%	33,3	44,4	22,2	0,0	100
Укупно	f	47	22	67	25	161
	%	29,2	13,7	41,6	15,5	100

$\chi^2 = 17{,}528$; $df = 6$; $p = 0{,}008$

С обзиром на то да дигиталне компетенције представљају скуп знања, вештина и стратегија које су неопходне за коришћење информационо-комуникационих технологија и дигиталних медија у онлајн окружењу (Ferrari, 2012), и да их је Европска унија, како би успешно одговорила изазовима развоја друштва знања и светског тржишта, сврстала у једну од осам темељних компетенција за целоживотно образовање (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006, према: Ристић и Благданић, 2017), за очекивати је од наставника који реализују наставу у измењеном друштвеном контексту да поседују и одговарајући ниво информатичке и дигиталне писмености. Имајући у виду да су учитељи похађали поједине програме професионалног усавршавања, чиме је пружена могућност већем броју учитеља у односу на формално образовање за стицање способности о дигиталним вештинама за коришћење ИКТ, као независна варијабла у овом истраживању уведена је дигитална компетентност учитеља. Резултати статистичке анализе (χ^2 = 17,321; df = 6; p = 0,008) показују да је степен развијености дигиталних компетенција утицао на начин организације и реализације слободних активности, јер учитељи који су се изјаснили да поседују делимично развијене дигиталне компетенције су пријављивали и најразноврсније начине реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика. Уочене разлике у ставовима о начину организације и реализације слободних активности у односу на степен развијености дигиталних компетенција су статистички значајне (Табела 6). Добијени подаци могу се тумачити и ставом да су учитељи са делимично развијеним дигиталним компетенцијама самокритичније сагледали своју улогу у начину реализације слободних активности у друштвено измењеним условима.

Табела 7. Ставови учитеља о најчешћим потешкоћама приликом реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, у условима пандемије, у зависности од става према дигитализацији

Став о дигитализацији у образовању		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	Укупно
Позитиван став	f	26	27	45	2	12	3	115
	%	22,6	23,5	39,1	1,7	10,4	2,6	100
Без изграђеног става	f	6	2	13	1	10	1	33
	%	18,2	6,1	39,4	3,0	30,3	3,0	100
Негативан став	f	4	1	3	2	3	0	13
	%	30,8	7,7	23,1	15,4	23,1	0,0	100
Укупно	f	36	30	61	5	25	4	161
	%	22,4	18,6	37,9	3,1	15,5	2,5	100

χ^2 = 20,985; df = 10; p = 0,021

Легенда:
1 – немогућност непосредног рада; 2 – недостатак услова;
3 – усмереност на редовну наставу; 4 – неизвесност и страх;
5 – смањена заинтересованост; 6 – нешто друго;

Анализирајући одговоре учитеља различитог става о дигитализацији у образовању као независне варијабле примећује се да учитељи са позитивнијим ставом према дигитализацији пријављују и различите тешкоће у организацији слободних активности у односу на оне који имају негативан став или немају изграђено мишљење о дигитализацији у образовању. За највећи број анкетираних учитеља са позитивним ставом према дигитализацији најчешће потешкоће које су пријављивали су усмереност на редовну наставу (45 или 39,1%, што представља четвртину свих анкетираних учитеља), затим недостатак услова за рад (27 или 23,5%), немогућност непосредног рада (26 или 22,6%), смањену заинтересованост ученика (12 или 10,45%), неизвесност и страх (2 или 1,7%). Резултати статистичке анализе ($\chi^2 = 20{,}985$; $df = 10$; $p = 0{,}021$) показују да су уочене разлике статистички значајне (Табела 7).

ЗАКЉУЧАК

Спроведеним истраживањем, потврђене су у потпуности прве три истраживачке хипотезе, док је четврта делимично потврђена. И поред тога што су учитељи упознати са позитивним ефектима ваннаставних активности, као делом свакодневног живота ученика (Bakoban & Aljarallah, 2015), већина њих сматра да су слободне активности, у условима пандемије, биле само делимично реализоване, односно биле су прилагођене измењеним условима реализације у виду комбинованих активности кроз непосредни рад, када су се стекли услови за њихову реализацију и посредством онлајн платформи за учење. Овде се мора напоменути да је већина учитеља сагласна са ставом Самте Џејн и њених сарадника да „виртуелно образовање не може заменити живу реч наставника" (Jain et al., 2021: 60). Такође, учитељи су указали и на бројне тешкоће приликом организације и реализације слободних активности у оквиру наставе српског језика, процењујући да је ангажованост ученика у слободним активностима у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије била значајно смањена и делимично реализована. Потврђено је да већина испитиваних варијабли има делимичан утицај на организацију и реализацију слободних активности у оквиру наставе српског језика, у условима пандемије.

Литература

Bakoban, R. A. & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular Activities and Their Effect on the Student's Grade Point Average: Statistical Study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2737–2744.

Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M. & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education* (AJBE), 5(6), 693–704.

Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika – višestruke perspektive. *Školski vjesnik*: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65(1), 33–57.

Вучковић, М. (1988). *Методика наставе српскохрватског језика у млађим разредима основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Darling, N., Caldwell, L. L. & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37, 51–77.

Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Ђурић, Ж. и Стојадиновић, М. (2020). Пандемије и институционални изазови у савременом друштву. *Српска политичка мисао*, 68(2), 119–140.

Закон о основама система образовања и васпитања (2017). Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017.

Zrilić, S. i Košta, T. (2009). Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra Iadertina*, 4(1), 159–170.

Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе.* Нови Сад: Змај.

Jain, S., Lall, M. & Singh, A. (2021). Teachers' voices on the impact of COVID-19 on school education: Are ed-tech companies really the panacea?. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 58–89.

Jurčić, M. (2008). Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. *Život i škola*, 20(2), 9–36.

Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(27), 84–87.

Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Пурић, Д. и Чутовић, М. (2018). Школа као фактор развијања интеркултуралности. У С. Маринковић (ур.), *Језик, култура, образовање, рад штампан у целини*, 2. новембар 2018, Ужице (361–374). Ужице: Педагошки факултет.

Ристић, М. и Благданић, С. (2017). Нове перспективе у образовању – ванучионичка настава у дигиталном окружењу. *Иновације у настави*, XXX(2), 1–14. DOI 10.5937/inovacije1702001R.

Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: JRC IPTS. Retrieved May 30, 2021 from the World Wide Web https://ifap.ru/library/book522.pdf. DOI 10.2791/82116.

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2005) Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes?. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 507–520.

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. DOI 10.1080/02619768.2020.1821184.

Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220–226.

Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9(2(14)), 133–145.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(58), 1–6. DOI 10.3390/jrfm13030055.

Mirjana M. Čutović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

LEISURE/EXTRA-ACADEMIC ACTIVITIES IDENTIFIED WITH SERBIAN LANGUAGE EDUCATION IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary

Due to the COVID-19 global pandemic, education as part of the social context suffered great changes in 2019/2020 all around the world. The negative impact of the pandemic on education systems was manifested through different changes in the way schools operate. The most radical change was certainly the closing of schools, i. e. implementing distance education programs by means of distance learning platforms. The organization of leisure/extra-academic activities in such conditions was limited in every respect. Starting from the changed social context brought about by the pandemic, we conducted a survey with the aim of examining the organization and implementation of leisure/extra-academic activities identified with Serbian language education. The survey included class teachers (teachers of junior grades of primary school) (N = 161). Results of the survey indicate that the current pandemic has contributed to the poorer and more sporadic implementation of leisure/extra-academic activities, but also that teachers have been pointing out numerous difficulties in its organization and implementation.

Keywords: *leisure/extra-academic activities, Serbian language education, junior grades of primary school, pandemic.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.371S
УДК 82:004.738.5
Стручни чланак
стр. 371–384

Младен В. Станић[*]
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

ИНТЕРНЕТ И НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ: ДИГИТАЛНИ МОДЕРНИЗАМ

Апстракт: Узимајући у обзир различите могућности и потребе наставе књижевности данас, предочићемо аспекте које у саживоту интернета и књижевности, у наставном процесу, видимо као кључне а који се везују за условности које интернет, као нови медиј културе, уноси у образовну праксу. Проблеми на које ћемо покушати да укажемо везују се за сложеност питања адекватне употребе интернета у наставном процесу, те ћемо овим радом истаћи сложеност и реципроцитет који се јавља када се у обзир узме појава нових књижевних жанрова и измена начина читања, што су појединости особито важне за наставу књижевности, али и указати на значај компетентности наставника да одговори захтевима савременог доба, што разумевамо као један од кључних предуслова за подстицајан рад. У раду је успостављен шири теоријски оквир заснован на методичким и новијим књижевнотеоријским закључцима уз осврт на савремену ситуацију и интернет алате који данас у учионици могу бити од користи.

Кључне речи: *интернет, књижевност, књижевни жанр, читање, ученик, наставник.*

УВОД

Свеприсутност „на мрежи” није више ексклузивитет већ начин на који савремене генерације стасавају, па се поставља питање на који начин настава мора да прати нове друштвене појаве, прихвати промене и прилагоди им се. Развој интернета допринео је, са различитих аспеката, промени гледишта на књижевност, али и књижевно стварање, односно, омасовљавање употребе отворило је простор за трансформацију у друштву, ком се, поред увида у садржај, нуди могућност пласирања новог садржаја (Bell, 2009: 4–5).

Нови медиј који у себи мири карактеристике топлих и хладних медија, према подели коју даје Маклухан, а предочава је Левинсон у делу *Дигитални Маклухан*, формиран је на целовитом, заокруженом садржају који је, с једне

[*] mladens1994@yahoo.com

стране, затворен, док истовремено тражи ангажовање корисника током праћења садржаја (Levinson, 2001). Кретање кроз интернет садржаје, „клик" на линкове, постаје, заправо, виртуелна замена за интеракцију, при којој не мора долазити до дубљег промишљања, већ се може поћи путем интересовања, пуке знатижеље.

УСЛОВНОСТИ ПРОМЕНЕ

Постмодернистичке тенденције с краја двадесетог века, како у уметности уопште тако и у књижевности нису остале само футуристичка проматрања и изрази имагинативног напора аутора већ су поткрепљење за своје замисли нашле у напретку технологије, савременим видовима комуникације, развоју медија и медијума културе. Нови простор комуникације креирао је нове просторе за стварање. Сајбер-простор или сајберспејс јесте замишљен простор у ком се одвија комуникација путем рачунара, односно преко интернета (Клајн и Шипка, 2008: 1096), но кључно је да тако конструисан амбијент „omogućava potpunu suprisutnost i međudejstvo više korisnika, unošenje i prikupljanje podataka u oba smera u odnosu na sva ljudska čula, simulacija realne i virtualne stvarnosti, prikupljanje podataka na daljinu i kontrola putem teleprisutnosti, kao i sveukupna integracija i međusobno opštenje sa svim smislenim proizvodima i okruženjima stvarnog prostora", како то примећује Маркус Новак, а у свом раду из 2008. године, *Виртуелна уметност*, приказује Оливер Грау. Дела попут *Хазарског речника* Милорада Павића *Фаме о бициклистима* Светислава Басаре, поезије Немање Митровића, српску књижевност не стављају само у токове савремених европских књижевних дешавања већ и својом структуираношћу позивају на нова преиспитивања познатих поредака у историји, филозофији, култури. Форма књижевног дела прилагођава се новој перспективи коју реципијент може да заузме, а између овог и семантичког аспекта дела аутори готово да стављају знак једнакости уз позив на нова проматрања и сагледавање међусобних утицаја различитих планова текста. Интернет, као нови и доминантан медиј који не служи само преношењу порука и информисању, што му првобитно јесте била сврха, већ мења парадигме у различитим сферама друштвеног деловања, па, неминовно, улази и у сферу хуманистичких наука уносећи новине не само у рецепцији и анализи нових књижевних остварења већ и оних која припадају времену пре настанка интернета и његове масовне употребе.

НОВИ ЖАНРОВИ

Прелазак на нови и другачији вид комуникације условио је појаву нових жанрова[1], који, несумњиво, утичу и на начине праћења садржаја, односно читања, али и на поимања створеног. СМС роман, роман у мејловима, сајбер роман, сајбер драма, твитер проза, интерактивна проза, фановска проза, роминг роман и други жанрови који својом формом одговарају на захтев новог времена, нудећи савременом човеку блиска искуства комуникације, како би рецепција уметничког текста била (наизглед) једноставнија, отварају нова питања и подстичу на преиспитивање система приступа реципијента делу. Нова форма дела је позната и „лако комуницира" са већим бројем (потенцијалних) читалаца, а аутори у њој виде изазов и простор за експеримент. Простори СМС порука и мејлова, доминантних поља и канала комуникације савременог човека, постају стецишта за прозне, лирске и драмске врсте измењене структуре. У оваквом поретку видимо да нови начини комуникације утичу чак и на само стварање: нису више средство већ су извор инспирације. Текст међу текстовима (интертекст) није више само тачка у дијахронијском низу већ секвенца читаочевог корпуса која је линк међу линковима, ставка хипертекста или означено поље до ког се лако стиже и зато се пред књижевност постављају нови изазови: бити довољно актуелан савременом читаоцу, имати форму и издање за 21. век, а пред реципијента нови напори: схватити постојеће оквире књижевног стварања, уважити тековине књижевности и проматрати их на особен начин.

Нови жанрови, уколико задовољавају критеријуме да би се назвали књижевним, ученицима могу бити посебно интересантни за проучавање, али и стимулативни у сфери њиховог креативног деловања. Тако познати текст у новој форми или потпуно непознат текст пласиран у сајбер простору ученике могу позвати на будније праћење и веће ангажовање при раду. Свест о важности нове, савремене форме показале су и издавачке куће које праве дититалне уџбенике како би ученицима омогућили другачији доживљај како само материје тако и утицали на процес учења. Ипак, уз проблеме одређења и приступа интерпретацији нових жанрова, те њиховог читања у виртуелном простору, лако се може превидети наставни исход, као и исход читања уопште. Ученичка пажња, али и усредсређеност наставника могу прећи са анализе садржаја на проматрање форме, жанра или дигиталне поставке, што би значило да дело остаје не целовито интерпретирано. Ако смо схватили да друге књижевне врсте, попут романа, ком је „taj trajni proces (re)definiranja omogućio neku vrstu otvorenoga i nikada do kraja odredivoga identiteta što ga je učinilo uvijek aktualnim

[1] Користимо термин *жанр* а не *књижевна врста* како бисмо указали на низ специфичности и посебности нових појава које у домаћој, али и светској, књижевнотеоријској литератури, нису довољно истражене.

pitanjem književno-teoretske misli i istovremeno njezinom najslabijom točkom" (Latković, 2008: 130), онда бисмо требали разумети и да проблеми жанровске одређености у наставној интерпретацији не би смели бити тачка о коју ћемо се спотицати, већ изазов за истраживање. Ма како једно дело било представљено, ма у којој форми приказано, уколико преноси уметничку информацију и подстиче естетске доживљаје, осећање пријатности и лепог; може да се доживи осећањима али и разумевањем; обухвата посебна језичка средства која показују умешност аутора; вишезначно је; поседује универзалне вредности у садржају и порукама (Мркаљ, 2016: 205–206) – то јесте књижевноуметничко дело и треба му се посветити при читању, које мора бити адекватно, и проматрању, заснованом на сагледавању свих релевантних чинилаца тога дела. Сабирајући тако методичка и књижевнотеоријска знања у прихватање новине морамо ући свесни да садржај и смисао морају имати превагу над формом која уме да нас удаљи од суштине, односно да већ познати, традиционални обрасци сада морају и могу бити уклопљени у један другачији контекст усклађен са савременим тенденцијама како у школи тако и у целокупном друштву.

Савремена књижевна продукција у већој или мањој мери узима у обзир тековине постмодернистичког стварања друге половине двадесетог века, но осим аутора као што су Милорад Павић и Данило Киш ученици не упознају детаљније поетику и остварења постмодерне. На трагу овакве праксе не чуди ни што нови књижевни жанрови још увек нису заступљени у школском програму, те је нужно, за почетак, учинити напор како бисмо новину боље упознали, а потом је и могли тумачити.

Нови жанрови могу се диференцирати према могућностима које медијум комуникације на релацији аутор – реципијент пружа, тј. омеђеношћу или неусловљеношћу бројем карактера које ће дело имати. Можемо разликовати жанрове чија је форма ограничена на број карактера који нуди простор који аутори бирају за свој израз и ту бисмо сврстали сва остварења која се пишу СМС порукама, преко твитер коментара, фејсбук коментара и објава, мејла и приче (Story) на друштвеним мрежама. Број омогућених карактера варира, а то пред аутора износи захтев да садржај сведе и уобличи кроз унапред позната омеђења. Ако бисмо правили паралелу са књижевним формама од раније познатим историји и теорији књижевности, дошли бисмо до закључка да оно што нам се може учинити новином то, заправо, и није јер је, рецимо, и сонет, као и сонетни венац, јасно структурисана форма, строгих правила.

Поред прве групе жанрова, које карактерише лимитираност медијума за пренос садржаја, постоји и друга група нових жанрова књижевности, а у њу би, примарно, спадале фановска проза и интернетска проза. Ове врсте обично се остварују преко друге врсте медијума (блог, сајт) који не предвиђају ограничења у броју карактера, већ се ауторима оставља да одређују обим свог дела.

На плану садржаја мало који нови жанр нуди нешто неочекивано и суштински иновативно. Фановска проза је изузетак јер развој овог вида стваралаштва јесте најуже повезан са развојем интернета, веб-културе и културе интернет коментара на блоговима и форумима:

Фановска проза би се најједноставније дала описати као прозно дело дериватвног карактера које љубитељ (фан) неког уметничког дела ствара као омаж, без претензија на самосталност свог дела. Од давно постојећих текстова сличног карактера (не само пародије и пастиша већ и нових обрада старих мотива и тема, као и адаптација у други медиј) фановска проза разликује се пре свега статусом који данас заузима: њена функција није примарно уметничка, дела која спадају у фановску прозу стварају се и перципирају готово искључиво у оквиру фандома, заједнице љубитеља одређеног дела (Тропин, 2015: 292).

Како је заједница коју чине „фандоми" ограничена и претежно заступљена у америчкој култури, познаваоци овог жанра код нас још увек су ретки. Временска дистанца и поетска одређеност који су неопходни за проматрање одређене књижевне појаве нису још успостављени, али остварења из домена нових жанрова има и у српској књижевности.

Са променом стваралачког поступка, структуре дела и његовог пласирања публици, неизоставно, нарочито у контексту наставе књижевности, морамо повезати питање начина читања нових жанрова. Како би и ученичка мотивација и њихова спремност за анализу текста били на високом нивоу, а узимајући у обзир да „онлајн и офлајн читање – још један начин поделе културе странице и културе екрана – траже различите способности, захтевају различите технике приступа тексту, циљеви и исходи им се разилазе" (Гордић Петковић, 2015: 252) важно је да читање књижевног текста буде ваљано, односно прилагођено. У контексту савремених технолошких иновација сасвим је оправдана запитаност да ли данас Чехова, Андрића или Црњанског читамо исто као пре педесет година, да ли су животна и читалачка искуства преценила или потценила моћ књижевноуметничког текста.

СТАРЕ (ЧИТАЛАЧКЕ) ПРАКСЕ

Нужност мењања читалачких навика доводи се првенствено у везу са новим жанровима или другачијим приказом књижевности постмодерниста, но немамо увиде да се пласирање текста аутора који не припадају новијим епохама мењало. Верујемо да, без обзира на врсту књижевног текста и њен начин пласирања, био он линеаран и у штампаном издању или нелинеаран у хиперпростору, доживљајно, истраживачко, изражајно и интерпретативно читање[2] јесу неопходни за ученичко упознавање са текстом. Ипак, поједини аутори не стоје при оваквом мишљењу:

[2] Више видети у: Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 250–258.

„Нелинеарни текст је објекат вербалне комуникације који није напросто један низ слова, речи или реченица, већ у њему речи или низови речи могу да се разликују од читања до читања услед облика, конвенција или механизама текста. Нелинеарни текстови могу се веома разликовати једни од других, или макар онолико колико се разликују од линеарних текстова. У концептуалном оквиру који се овде представља, линеарни текст се може посматрати као посебан случај нелинеарног текста у којем важи конвенција читања једне по једне речи од почетка до краја" (Арсет, 2015: 253).

Све и да се поништи диференцирање текстова на линеарне и нелинеарне, темељно упознавање са садржајем, откривање смисла и света идеја једног уметничког текста не може почивати на летимичном прегледу текста и журном увиду у садржину, већ на систематичном сагледавању појединости и посвећеном поимању различитих аспеката књижевне творевине. Циљ наставе књижевности није само упознавање са новим захтевима и несврсисходно коришћење наставних средстава већ „ученику, дакле, треба помоћи да савлада тешкоће које прате читање, да научи да чита књижевна дела, да заволи читање и да у њему ужива. [...] А на сигурном темељу читалачких знања и вештина развија се и даље усавршава настава књижевности у школи" (Бајић, 2014: 42). Мина Ђурић примећује да „након маркирања кључне речи или одређења кроз помно и аналитички усредсређено примање дела, превагу узима праћење које је дисперзивно, непредвидљиво и зависно од појединачног случаја" (Ђурић, 2018: 124–125). Оваквим кретањем кроз текст било који читалац, а нарочито ученик који би требало да му приступи са јасним инструкцијама добијеним од стране наставника, не може бити добар реципијент, нити реализовати доживљајно, истраживачко, изражајно или интерпретативно читање. Ролан Барт о активности читања каже: „Пред собом имам страницу рукописа; у покрету се ставља нешто што истовремено учествује у перцепцији, поимању, асоцирању – али исто тако и у памћењу и наслади – а што називамо читање" (Барт, 2010: 72). Барт нам открива разнородну природу читања која мири различите потребе, али и сугерише сложеност ове активности. Посебно сложена, по обиму појава које подразумева, јесте активност мултимодалног читања, карактеристичног за књижевност дигиталног модернизма. Ђурић посебно издваја тренуто и вортекс модално читање (Ђурић, 2018: 125) као моделе који су најзаступљенији у читању садржаја у хиперпростору. Тренуто-читање би означавало повећану концентрацију пажње на одређеном сегменту текста, који у датом контексту опстојава као потенцијални хронотоп суспрегнутих асоцијација ка другим појмовима, док вортекс-модално читање представља наставак тренутог читања у виду рецепције која подразумева максимални коефицијент узајамности привидно удаљених елемената подвргнутих вишесмерном механизму формалног и садржинског превредновања приказаних књижевних и културних парадигми. Овако приказани, тренуто и вортекс модално читање би означавали спој специфичног праћења текста које би могло бити заступљено код ученика старијих разреда, услед усложњавања апстрактног мишљења и система логичких операција.

Проблем измењеног начина читања, закључујемо, не доводи се у везу са поимањем и прихватањем нових књижевних врста, тј. жанрова, већ са разумевањем другачије приказаних књижевних дела у киберпростору који нуди могућност линковања, очигледне нелинеарности и мултимедијалног приказа. Рецимо, *Хазарски речник* би уместо симбола који се налазе у штампаном издању књиге могао постати хипертекстуално остварење чија се нелинеарност може огледати на неколико нивоа, што би значило да исте одреднице могу бити заступљене у различитим слојевима, а тиме, на начин који је ближи ученицима, због свакодневног коришћења интернет садржаја, приказала би се сложеност ауторове замисли на плану форме. Ако бисмо, рецимо, одредницу Атех линковали тако да нас може одвести у другу временску перспективу, приказујући везу хазарске принцезе са ликовима из двадесетог века или у друго поглавље романа у ком се иста принцеза помиње, ученици би лакше схватили структуру романа у светлу садржаја на који су навикнути јер већина сајтова које користе почива на принципу хипертекста. Текст приказан у хиперпростору, била то друштвена мрежа, блог или интернет кафе, данас је једноставније повезан и коришћењем ознака (hashtag) које, налик линку, могу груписати низ истих текстова или мотива, па то уочавамо и издвајамо као потенцијалну предност разматрања књижевности у сајберпростору. На нивоу приказности ученицима би било јасније како функционишу метафикцијски или принципи документарности и фрагментарности у постмодернистичкој поетици уколико би преко линка стигли до „извора" информације, односно, ако би ауторов став пронашли и на другим страницама у хиперпростору. Сложеност питања остварења и смисла књижевног дела на интернету буди и питања везана за стваралачке тенденције, њихову промену и прилагођавање реципијентском становишту.

Нови приступи стварању имају нове захтеве за читаоца, али мало се пажње обраћа приказу књижевних дела која су настала пре епохе постмодерне, књижевности аутора који нису имали представу о наступајућем развоју технологије нити тенденцију да усложњавају форму дела. Књижевност ранијих епоха данас је на интернету најчешће доступна у ПДФ формату који не нуди много простора за креацију, па тако, готово да нема разлике између приказаног текста у штампаном и онлајн издању. Компаративне и имаголошке тенденције у проучавању књижевности могле би, помоћу информационо-комуникационих технологија, довести до стварања великих база књижевних текстова у којима би били груписани сродни мотиви, теме, позитивни или негативни стереотипи, а у оквиру једне епохе или опуса једног аутора, како би се сама епоха или опус аутора дали лакше сагледати у односу на друга раздобља књижевног стварања и друге књижевне поетике. Такво поступање изискивало би изузетан напор, али резултати би омогућили олакшан рад истраживачима и предавачима. Рецимо, могу се означити сва дела или сегменти дела романтичарских аутора који говоре о смрти. На тај начин би се могао јасно издвојити корпус дела, узмимо за пример А. С. Пушкина, у којима је мотив смрти доминантан, али би се и на

нивоу епохе овај мотив, који је заступљен код једног аутора, могао поредити са истим мотивом у остварењима других аутора, чак и из различитих епоха. Тако веб-простор омогућава креацију која може бити вишеструко корисна и важна.

НОВА ПИСМЕНОСТ

Добра обученост наставника за коришћење савремених технологија, интернет садржаја и апликација отвара низ нових могућности у реализовању наставе, а функционални и васпитни циљеви наставе конкретизују се и проширују на развијање свести о безбедном, сврсисходном и критичком коришћењу информационо-комуникационих технологија. Уколико на интернет порталима постоје адекватни визуелни, аудитивни, аудио-визуелни, текстуални или мултимедијални садржаји, наставник их може користити на часу са свешћу да наставно средство не сме да буде циљ у раду, већ помоћ у ученичком савладавању градива. Интернет нуди широк спектар могућности за добро мотивисање ученика пружањем различитих увида у текстове, видео-материјале или фотографије, што поред самог књижевног дела, као примарног извора мотивације, може бити добар подстицај за рад или, у одређеним случајевима, економисање наставним временом. Обиље анегдотских и хумористичних садржаја везаних за различита дела или податке из биографије аутора такође се могу наћи на страницама интернета, а тиме се негује изразито значајан мотивациони потенцијал хумора и његово афективно деловање на ученике (Бајић, 2008: 46). Предуслов за добро изведен час јесте успешна припрема наставника, заснована на функционалном распоређивању и усклађивању свих чинилаца који моделују наставно поступање (Николић, 2009: 183). Адекватна мотивисаност ученика води ка већем успеху у раду, стога, неизоставни део припреме сваког часа мора бити и мотивација ученика, чије је адекватно спровођење у директној вези са ученичком продуктивношћу, њиховом жељом за рад и успехом у раду.[3] Други важан аспект огледа се у схватању да је „школска обрада књижевног дела у суштини својеврстан наставак доживљајног и истраживачког читања" (Николић, 2009: 259), па ученике треба усмеравати ка активном праћењу садржаја, био он у сајбер-простору или у њиховим уџбеницима. Најбољи методичар је само уметничко дело, зато наставници не би требали да стрепе пред новим и непознатим, већ да отворе своје часове за новине које могу поспешити однос ученика према настави књижевности, водећи рачуна о томе да употреба интернета као наставног средства буде функционална, односно сврховита.

[3] У прилог овоме говоре и подаци истраживања које је спровео професор Павле Ивић а приказао Милија Николић у *Методици наставе српског језика и књижевности* (Николић, 2009: 259).

Ученичка мотивисаност и жеља за радом условљени су различитим факторима, а на неке од њих смо већ указали. Поред припреме наставника, те пружања подршке ученицима – адекватно их мотивишући и побуђујући жељу за радом, компетентност је један од кључних предуслова за иновирање и унапређивање наставног процеса. У документу *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, који је објавио Завод за унапређење васпитања и образовања, између осталог, наводи се да наставник треба да примењује информационо-комуникационе технологије на часу.[4] Ипак, истраживање *Примена интернета у настави књижевности – ставови и поступања наставника*, које је реализовала Снежана Божић, показује следеће:

> – резултати добијени нашим истраживањем потврдили су да је примена интернета и мултимедија у раду у вези са временом завршетка студија – *испитаници који су раније завршили студије (старији) у мањој мери користе савремену технологију*;
>
> – *наставници с дужим радним стажом мање користе интернет и мултимедије* у односу на млађе колеге;
>
> – *нова методичко-информатичка знања наставници најчешће стичу самостално* (ванинституционално);
>
> – да је *квалитет методичко-информатичких знања које су наставници стекли у току студирања слаб и недовољан*;
>
> – кад је реч о ставу да наставници имају јасне критеријуме којима се руководе приликом одабира садржаја са интернета које ће применити у настави, *показало се да велики број анкетираних наставника није могао на прави начин да формулише критеријуме по којима преузима и врши селекцију садржаја са интернета које користи у раду*;
>
> – наставници књижевности и српског језика у свом раду користе интернет и мултимедије, али по ономе што је показала анализа начина на који су попуњавани одговори у анкетном упитнику и података који су том приликом добијени – *они то не чине у довољној мери* (Божић, 2014: 543–545).[5]

За седам година, колико је прошло од објављивања истраживања Снежане Божић, верујемо да се слика у пракси донекле изменила, но питање системског рада на едукацији наставника за коришћење информационо-комуникационих технологија остаје задатак, како за факултете који образују будуће наставнике, тако и за школске управе које морају наћи начине, потенцијално кроз организовање обука и семинара, како би наставници били технолошки адекватно обучени и припремљени за изазове савремене наставе.

[4] „Примењује информационо-комуникационе технологије"

[5] Подвлачења у тексту М. С.

Добар пример универзитетске праксе јесте једносеместрални курс који припада групи психолошких, педагошких и методичких дисциплина, Интернет и књижевност у настави, који се реализује на Филолошком факултету Универзитета у Београду више од једне деценије.[6] Практични проблеми које имају наставници најчешће почивају на недовољном познавању могућности које интернет пружа, неселективном преузимању информација, некритичком одабиру сајтова за посете и погрешној употреби наставног средства, односно померању фокуса рада са обраде садржаја на облик рада и употребу средстава за рад. Ситуација часа променљива је и прилагодљива, а од услова у школи и наставникове обучености и припремљености за рад зависи како ће се настава остваривати. Некада ситуација у земљи/свету прописује нужности за реализовања наставе[7] а на наставницима је да се прилагоде и модификују план за постизање образовних исхода и циљева у складу са актуелном ситуацијом. Потребно је бити обазрив и разликовати наставу на даљину од других облика реализовање наставе који користе наставна средства. Рецимо, хибридна настава, која код нас још увек није развијена, па самим тим ни законски у потпуности регулисана нити терминолошки одређена, која може имати неколико различитих варијаната: face-to-facedriver, rotation, flex, onlinelab, self-blend, onlinedriver (Horn & Stalker, 2011: 4–6), не мора подразумевати коришћење интернета, нити је он увек неопходан, док, фронтални облик рада може бити подржан онлајн садржајем и тако ученицима бити пријемчивији за праћење.

Претрага интернет садржаја, коју и наставници и ученици морају добро познавати, а чија се важност често занемарује, мора се одвијати кроз претраживаче и сајтове чији су резултати, односно материјали академски, проверено валидни и корисни. Google Scholar, Google Art Project, PubMed, Mendeley, Docear, Endnote, Mendeley, Zotero само су неки од алата за претрагу којима се могу пронаћи научни радови, наводи из њих или резултати различитих релевантних истраживања, а који могу помоћи и подстаћи користан, квалитетан и креативан истраживачки рад наставника и ученика. Како би се на интернету осмислио занимљив и квалитетан садржај, алати попут Prezi, Nazi, Google keep апликације могу бити од велике помоћи, док је избор алата за комуникацију широк и није условљен другим осим безбедносних аспеката коришћења. Наставник у свом раду мора деловати на више фронтова: проматрањем квалитета садржаја који се нуди, са једне стране, провером ученичке способности да користи интернет садржаје, са друге стране.

---

[6] За више о овоме в. Ђурић 2018: 121–122 и http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/srpskaKnjizevnost/201516/Internet%20i%20knjiz.pdf, последња посета: 25. март 2021.

[7] Пандемија вируса корона која је погодила свет у 2020. години изнела је пред светске образовне системе озбиљне захтеве за промену у извођењу наставног процеса. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Р. Србије издало је неколико *Стручних упутстава за организацију и реализацију образовно-васпитног рада* у основим и средњим школама.

Принцип целоживотног учења, ког се морају држати наставници, али га и пренети на ученике, данас се испољава кроз више тачака када је у питању однос интернета и наставе књижевност: појава нових жанрова у књижевност; измењена перспектива реципијента; мноштво неселектованог садржаја у хиперпростору; опремљеност школа и (не)системска подршка за едукацију наставника при коришћењу информационо-комуникационих технологија и сл. Решеност наставника да захтевима новог доба прилагоди наставу, најчешће није само ствар његове одлуке већ и могућности које му пружају околности у којима ради. Дигитални модернизам, под којим у овом раду подразумевамо јављање богатог спектра интернет садржаја и иновација, неконзистентан је скуп појава које у друштву, па самим тим и у образовном систему, утичу на преобличавање постојећих поредака. Не бисмо могли тврдити да се у тој трансформацији друштва и огледа циљ интернета, али колико се он удаљио од своје првобитне намене, толико се друштво изменило у последњих неколико деценија, од његове појаве. Песимистичан, готово апокалиптичан, став да „информатичка утопија може постати информатичка ентропија – бајтова, нула и јединица ће увек бити, али можда неће бити очију за нове дигиталне странице" (Јоцић, 2015: 244), можемо схватити као упозорење које нас подсећа да би технологија требала да служи човеку, баш као у настави, да буде средство, а не да га претвори у делатника у кибернетском комплексу. Божић оцењује интернет као посебно делотворно средство у настави књижевности (Божић 2014: 326), а на трагу њене констатације јесте и наш став да све што може да поспеши наставни процес, а користи се сврховито и у складу је са наставним садржајем, може бити и јесте адекватно, нарочито када прати ученичка интересовања.

ЗАКЉУЧАК

Убрзана трансформација медија и медијума културе, друштвене промене и кретања у дигиталној сфери наводе нас на мењање устаљених образаца деловања и понашања, а школа као неодвојиви део сваке заједнице мора да претрпи извесне промене. Настава која жели да иде у корак с временом мора да буде повезана са новим технологијама, али никада на уштрб својих примарних задатака: образовања и васпитавања ученика. Информационо-комуникационе технологије нуде мноштво лако доступних алата за приступ књижевном делу (аудио-књиге, онлајн издања и сл.), али и подстичу на нове и другачије видове интерпретирања и анализе дела у образовном процесу. Могло би се поћи за схватањем да се употребном интернета као наставног средства најефикасније постиже принцип очигледости, „целовитог перципирања предмета проучавања помоћу чула, ради стицања одређеног фонда чињеница на основу којих се формирају јасне и прецизне представе о објекту проучавања" (Вилотијевић, 1999: 396), што и јесте неопходно у предавачком раду. Оправдана бојазан јавља се уколико је то једини принцип који се задовољава употребом интернета у настави јер ученици морају развијати апстрактно мишљење, одно-

сно принцип очигледности је добро реализовати уколико претходи поступцима уопштавања (Bakovljev, 1966: 467). Једностраност у схватању могућности које пружа наставно средство, као и његове употребе ради задовољења некритички промишљених исхода и циљева неће имати ваљану основу, нити ће ученицима послати јасне поруке за будући рад, зато од тренутка планирања часа па до његове реализације треба систематично сагледати изазове наставне јединице и могућности које она пружа – „Зато је најбоља она пракса која дидактичке принципе не уводи у наставу споља, већ их открива и уважава као стваралачке поступке и унутрашња својства књижевних дела и језичких појава, а самим тим и као менталне процесе у пријему уметничких творевина и практичних исказа" (Николић, 2009: 92). Од усклађености методологије и облика рада са околностима у којима се настава реализује зависиће квалитет и успех образовног и васпитног рада у школи: задовољење услова који позитивно утичу на успешан рад у настави, односно дидактичких принципа, јесте предуслов за реализовање ваљаног наставног процеса (Николић, 2009: 90–91). Принцип чулности, зато, не сме бити једини који је задовољен и уважен приликом коришћења интернета у настави већ се пажња мора дати и осталим дидактичким принципима: научности и васпитности наставе; усклађености наставе са узрастом и способностима ученика; свесној активности ученика; повезаности теорије и праксе; трајности знања и умења и др.

Брза и лака доступност информација утицала је на измењена схватања великог броја ученика када су у питању улога наставника и значај формалног образовања. Свест да нико не може имати, најусловније речено, монопол над знањем, може, парадоксално, дати илузију имања знања и вештина јер нас само „клик" дели од готово било чега што нас интересује. Стога, наставник мора бити тај који ће усмеравати ученике ка провереним изворима знања и оспособљавати их за самосталност у будућем раду, али и ка свести о важности сократовске ироније „Ја знам да ништа не знам", као лајтмотива за целоживотно учење. Мноштво новина које се односе на појединости из саме наставне материје, у овом случају књижевности, уз убрзан развој интернет алата и сервиса лако буде несигурност код наставника, али, врло често, и жељу да се по сваку цену иновира наставни процес. Свако поступање које доводи до добрих резултата и стимулативно делује на ученике јесте пожељно, но не треба заборавити да се суштина преношења знања не заснива само на наставним средствима и облицима рада. Закључујемо да би наставницима био од помоћи континуиран рад кроз семинаре и обуке, као и приручник/уџбеник, како би им се у интермедијалној позицији, која се испоставља за константу сајбер-света, јер се краја убрзаном процесу нових технолошких открића не наслућује, олакшао рад на осмишљавању и прилагођавању нових наставних садржаја, док би проверена методичка искуства преточена у облике рада, дидактичке принципе и сл. морала бити уважавана. Без обзира на нове захтеве са различитих страна, образовање је процес који кроз векове одржавају добри учитељи и љубопитљиви ученици, способни да својим интересовањима и креативношћу покрећу свет.

Литература

Арсет, Е. Ј. (2015). Нелинеарност и теорија књижевности. *Летопис Матице српске*, 191, 496(3), 253–291.

Бајић, Љ. (2008). *Мотивација хумором у настави, Проучавање хумористичке прозе у настави* (39–47). Београд: Завод за уџбенике.

Бајић, Љ. (2014). Читалачке компетенције ученика у савременој настави књижевности, *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних* (25–43). Београд: Савез славистичких друштава Србије.

Bakovljev, M. (1966). Kada je nastava stvarno očigledna i čemu ta očiglednost služi. *Pedagoška stvarnost*, 8, 462–468.

Барт, Р. (2010). *Задовољство у тексту & Варијације о писму*. Београд: Службени гласник.

Bell, D. (2009). On the Net: Navigating the World Wide Web, Digital Cultures: Understanding New Media, Maidenhead: Open University Press.

Божић, С. (2014). Примена интернета у настави књижевности – ставови и поступања наставника. *Philologia Mediana*, 6(6), 529–546.

Божић, С. (2014). *Интернет и мултимедија као средства у настави књижевности*. Докторска дисертација. Универзитет у Нишу.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – организација наставе*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет.

Гордић Петковић, В. (2015). Култура странице, култура екрана: читање у доба интернета. *Летопис Матице српске*, год. 191, 496(3), 245–252.

Ђурић, М. (2018). Могућности уџбеника за интернет и књижевност у настави, Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура (121–135). Београд: Филолошки факултет.

Јоцић, М. (2015). Отисци на дигиталном мору. *Летопис Матице српске*, год. 191, књ. 496(3), 235–244.

Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Latković, I (2008). Fragmentarna i cjelovita koncepcija tumačenja romana (u interpretativno-analitičkom sustavu nastave slovenske novije proze). *Načelna vprašanja književnega izobraževanja*, 25, 129–136.

Мркаљ, З. (2016). Типови текстова у настави српског језика и књижевности, *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних* (203–216). Београд: Савез славистичких друштава Србије.

Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. Retrieved August 20, 2021 from the World Wide Web http://katalog.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx.

Тропин, Т. (2015). Фановска проза и интернет: нови видови старих прича. *Летопис Матице српске*, год. 191, 496(3), 292–303.

Horn, M. B. & H. Staker, (2011). *The rise of K-12 blended learning, Mountain View*. CA: Innosight Institute.

Mladen V. Stanić
University of Belgrade, Faculty of Philology

INTERNET AND TEACHING PROCESS OF LITERATURE: DIGITAL MODERNISM

Summary

The wide range of questions that this topic raises lead us to think about the training of teachers, their continuous work and improvement. Following this paragraph, we conclude that a textbook/manual, which would deal with the relationship between the Internet and teaching, or the continuous organization of seminars and trainings, is a necessity for literature teachers. In addition to the teacher's knowledge of the coexistence of literature and new media, it is necessary to pay special attention to the critical attitude of students towards Internet content and to point out the purposeful use of newspapers in the teaching process. The role of teachers in modern timesis not favorable because things related to their profession are rapidly developing: new genres appear, tendencies in study and creation change, communication media are continuously changing, and on the other hand teaching it self must undergo changes and transformations. Nevertheless, proven methodological principles always exist, at least as the essence of teaching, regardless of which teaching aids were used and in what way in class. The Internet content and the opportunities it provides have proven to be stimulating and close to the students, so the teacher can use them, with the awareness that the teaching aid must not overshadow the content that is being processed.

Keywords: *Internet, literature, literary genre, reading, student, teacher.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.385DJ
УДК 37.091.3::811.111(497.16)
Стручни чланак
стр. 385–400

Зорица Г. Ђуровић[*]
Универзитет Црне Горе, Поморски факултет, Котор, Црна Гора
Милена Ј. Цевердановић Пејовић[*]
Универзитет Црне Горе, Поморски факултет, Котор, Црна Гора

КОМБИНОВАНИ ПРИСТУПИ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА ПОМОРСКЕ СТРУКЕ

Апстракт: Последњих деценија наставници језика струке сусрећу се са све већим изазовима у смислу креирања наставних програма и материјала, те примјене савремених метода наставе, са циљем да се задовоље комуникативне потребе ученика језика. Ако томе додамо и најновије захтјеве и ограничења наметнуте актуелном пандемијом, појам комбинованог подучавања, уз употребу савремених технологија за учење, постаје посебно актуелан. Стога је циљ овога рада приказивање могућности примјене неких од најсавременијих приступа у настави језика струке, као и примјене савремених апликација за учење на даљину. За примјер је узета настава поморског енглеског језика на Поморском факултету у Котору. Конкретно, приказана су искуства и препоруке у вези са специфичним обликом тимског или заједничког онлајн подучавања (енг. *twinning*) и примјеном апликације *Spiral* који су опробани у настави језика струке за студенте студијских програма Бродомашинство и Наутика и поморски саобраћај.

Кључне ријечи: *језик струке, учење на даљину, тимско подучавање, наутика, бродомашинство.*

УВОД

Уз нове глобалне околности и додатна ограничења, којима свједочимо у последње вријеме, креатори наставе језика и сами ученици језика приморани су да прибјегавају и „алтернативним" облицима наставе и новим, комбинованим приступима. На срећу, технолошки развој доноси и многобројне предности и много више могућности за примјену иновативних метода наставе језика. Све поменуто, добија и посебну димензију када говоримо о неким од најспецифичнијих глобалних професија којима је енглески језик званичан језик комуникације у цијелом свијету, као што је то случај са језиком поморске струке.

[*] zoricag@ucg.ac.me
[*] milenadz@ucg.ac.me

У савременој литератури, поморски енглески језик се генерално дефинише као специфична област енглеског језика струке или језика за посебне или специјализоване намјене (енг. *English for Specific Purposes*, скр. *ESP*) који се користи међу члановима многобројне поморске дискурсне заједнице широм свијета. Иако вокабулар једног језика струке представља његов посебно важан аспект и препознатљивост, језик поморске струке треба изучавати и подучавати као много више од посебне врсте вокабулара или специфичног регистра енглеског језика. Он обухвата различите комуникативне ситуације и на копну и на мору, на броду, између бродова и комуникацију између брода и обале. Немогуће је дефинисати број комуникативних заједница које користе поморски енглески језик, али се он оквирно, у односу на канал комуникације, може подијелити на интерну и екстерну комуникацију. Интерна комуникација подразумијева интерну комуникацију на броду, између чланова посаде, у радно и слободно вријеме, док се екстерна комуникација обавља између посада бродова или брода и неке спољне станице. Такође, у односу на форму, можемо разликовати свакодневну и институционализовану комуникацију. Примјер свакодневне комуникације је неформални разговор између официра, док је, на примјер, писање извјештаја машине или палубе примјер институционалозованог и униформизованог дискурса. У оквиру ових типова дискурса разликујемо велики број жанрова и њихових обиљежја (Џевердановић Пејовић, 2012).

Сви наведени примјери поморске комуникације подложни су сталним промјенама услед динамичне природе поморске професије и глобализације која утиче на стварање нових типова комуникације и настајања нових жанрова (Џевердановић Пејовић, 2014). Имајући у виду наведене промјене које поморска дискурсна заједница биљежи, у овом раду смо се фокусирали на комбиновану наставу која се посебно показала учинковитом за вријеме пандемије ковид-19. Концепт комбиноване наставе који приказујемо захтијева подршку апликација за онлајн учење, али и удруживање знања и наставних метода са предметним наставницима. Уз то, у припреми наставних материјала и организацији наставе, руководимо се и званичним захтјевима и препорукама Међународне поморске организације (енг. *International Maritime Organization*, скр. *IMO*), као кровне институције свјетске поморске индустрије, у односу на образовање и обуке помораца у смислу њихових језичких компетенција (*IMO Model Course 3.17, Maritime English*, 2015), односно конкретним потребама студената поморских студијских програма и полазника обука за поморце. Узимајући у обзир све наведено, у наставку представљамо два примјера комбинованог подучавања, односно учења језика, за студенте студијских програма Бродомашинство и Наутика и поморски саобраћај, конкретно реализованих на Поморском факултету Котор Универзитета Црне Горе.

САВРЕМЕНИ ПРИСТУПИ НАСТАВИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ И ПОМОРСКИ ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК

Захваљујући иницијативама и међународним пројектима чији је циљ хармонизација високог образовања, нарочито на територији Европе, имамо и све израженију тенденцију одржавања наставе управо на енглеском језику, односно, енглески језик служи као медиј инструкције (енг. *English-medium instruction*, скр. *EMI*). Јапан се, на примјер, помиње као држава у којој је увођење енглеског као медија инструкције и интегрисаног учења језика и садржаја (енг. *Content and Language Integrated Learning*) већ у току (Brown & Bradford, 2017). На подручју европских земаља, интегрисано учење језика и садржаја започиње деведесетих година претходног вијека. Разлика овог приступа настави у односу на енглески као медиј инструкције јесте то што су код енглеског као медија инструкције исходи учења директно везани за садржај, при чему се учење језика нити планира нити процјењује. У интегрисаном систему учења језика и садржаја укупан однос варира. Овакав контекст омогућава ученицима језика да, уз стицање знања и вјештина из стручног предмета, усвајају и вјежбају и језичке вјештине као алате које ће им помоћи у ширењу и унапређивању њихових професионалних видика и у размјени професионалних активности и концепата (Kirkgoz & Dikilitas, 2018).

С обзиром на то да се зачетак овог тренда везује за прилично спорадичне и произвољне подухвате појединих образовних институција, његови циљеви и методе нијесу прецизно дефинисани. Тако Колмен (Coleman, 2006), као предност једне варијанте овога метода, наводи принцип по којему се дјелови наставног програма предају на страном језику, при чему ученици стичу знања из циљног језика на природнији начин.

У покушајима да дефинишу (енглески) језик струке, лингвисти се углавном слажу да је његова сврха да задовољи потребе оних који га уче (Bhatia, 1993; Ђуровић, 2021; Gollin-Kies, Hall & Moore, 2015). Конкретне потребе везане су за одређену професионалну област или дисциплину којом се баве или намјеравају да се баве, што управо утиче на разликовање језика струке у односу на општи језик. С тим у вези, и сама методологија наставе и учења може, а често и мора, да се разликује у односу на подучавање, односно учење општег (енглеског) језика. Чак и у оквиру званичног модела курса за поморски енглески језик (*IMO Model Course 3.17, Maritime English*, 2015), прави се разлика између општег поморског енглеског (енг. *General Maritime English*) и специјализованог поморског енглеског (енг. *Specialized Maritime English*), односно енглеског језика за посебне области поморских дјелатности, као што су дјелатности официра палубе и официра машине.

Специфичности језика струке у односу на општи језик долазе до изражаја и у оквиру саме интеракције између наставника и ученика језика, односно предавача или инструктора језика и полазника курса. Наиме, овај вид наставе

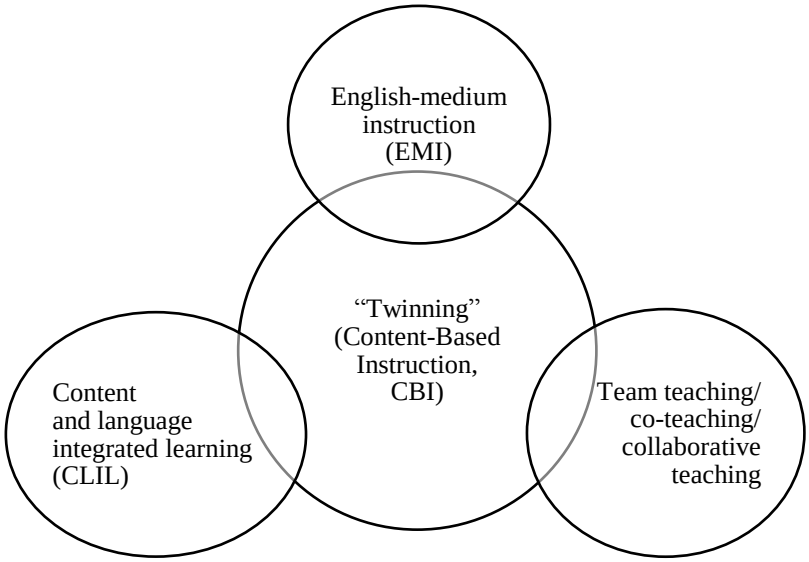
језика треба увијек да буде везан за конкретну професионалну дисциплину и дискурсну заједницу којој је намијењен. При том, наставник језика може да се нађе чак само у улози „језичког консултанта" (Dudley-Evans & St. John, 1998), с обзиром на то да ученици језика могу да буду остварени стручњаци из те области, док за наставника језика то не мора да буде случај. С тим у вези, све се чешће поставља и питање компетенција предавача језика струке. С обзиром на захтјевност језика поморске струке, на примјер, било је помена и о могућностима стандардизације одређених обука за наставнике језика струке популарно помињаних као „маринација" (енг. *marination*), на основу којих би наставници језика провели одређени период на броду, односно прошли одређене обуке за поморце. На тај начин би стекли сопствени доживљај и свијест о животу и активностима помораца, а тиме и већи ауторитет и поштовање међу будућим и активним припадницима ове дискурсне заједнице за чију наставу језика ће бити задужени (Cole, Pritchard, Trenkner, 2007; Cole & Trenkner, 2012).

ТИМСКО ПОДУЧАВАЊЕ

Као могући одговор на све сложеније потребе ученика језика струке, а и савремених облика комбиноване наставе, установљен је, мада не и јасно дефинисан, појам и концепт тзв. тимског или заједничког подучавања (енг. *team teaching*, понекад *co-teaching* или *collaborative teaching*), при чему се различито тумачи ко би тај тим требало да сачињава (Davis, 1995; Soltani & Shafaei, 2013). Једна од могућности је тимски облик наставе два професора језика (Anderson & Speck, 1998; Dudley-Evans & St. John, 1998; Friend & Cook, 2010; Welch, 1998), што је пригодније за ниже образовне нивое, односно основне и средње школе. Када говоримо о учењу језика струке, узимајући у обзир да професор језика мора да посједује одређени ниво знања и из саме струке којој ученици језика припадају или за коју се припремају, најбољу тимску наставну комбинацију чиниће предавач језика и предавач стручног предмета. Конкретно, тимско подучавање би у том случају подразумијевало предавача језика и познаваоца или инструктора конкретне професионалне струке који би заједнички радили на осмишљавању и реализацији наставе једног језика струке (Maletina, Karmanova, Kashpur, 2015; Mohammed, 2012; Soltani & Shafaei, 2013; The British Council, 1980). Иако се овакве идеје и облици наставе везују углавном за настојања лингвиста и за наставу језика, нарочито на основу расположиве стручне литературе у том смислу, треба напоменути да је заправо у питању комбиновани облик наставе у којему су оба предмета заступљена, у односу који може да варира. Бенефити оваквог вида наставе за студенте свакако се односе на обије области, односно и на енглески језик струке и на познавање конкретне стручне области.

"TWINNING"

У складу са горе наведеним, препоручује се и посебан вид комбиноване наставе или тимског подучавања који је познат под енглеским називом *twinning*[1].



Слика 1. Савремени приступи у настави језика струке

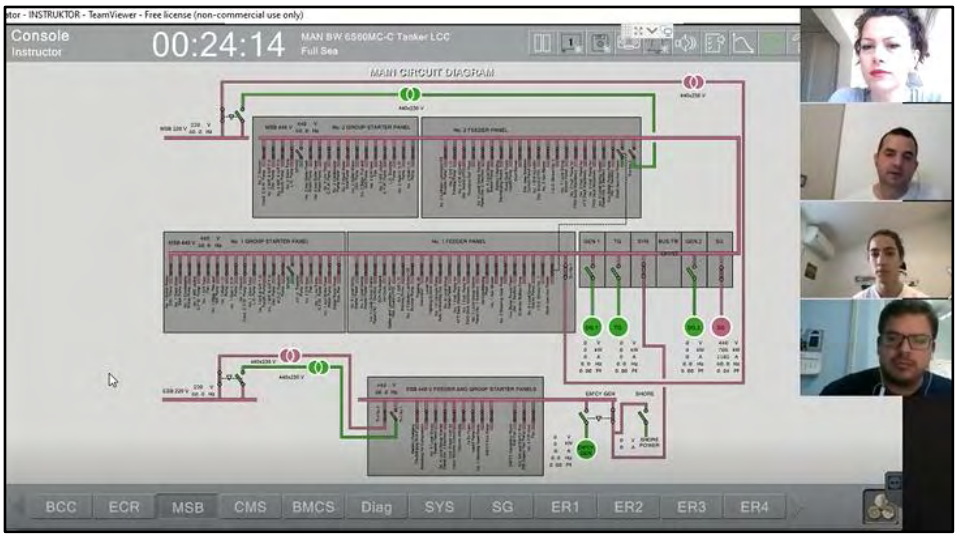
За овакав облик наставе, коју условно можемо назвати наставом језика струке, задужени су и наставник језика и наставник стручне области с којом се језик „упарује". Наиме, омогућава се извођење наставе језика у контексту симулираних бродских вјежби, чиме се спаја учење језика и садржаја (енг. *Content Based Instruction*, скр. *CBI*) (Gabrielli, 2015; IMO Model Course 3.17, Maritime English, 2015), при чему се свакако задовољава и савремени тренд одржавања наставе на енглеском језику (енг. *English medium instruction*, скр. *EMI*).

[1] Упареност, упаривање, спајање (превод аутора).

Слика 2. Студенти са наставником практичне наставе
на симулатору за контролним панелом машинског простора

Примјер тимског подучавања „twinning” методом, као и примјер примјене апликације *Spiral* који представљамо у другом дијелу рада, снимљен је у сврху демонстрације могућности конкретних метода комбиноване онлајн наставе у оквиру пројекта *ReFlame* (*Reforming Foreign Languages in Academia in Montenegro*). У начину на који је осмишљен и реализован, а имајући на уму захтјеве савремених облика наставе, метод превазилази једно веома важно ограничење онлајн наставе, а који се тиче интеракције и активности студената. Прије свега, овим методом остварује се директна интеракција између наставника два предмета (стручног предмета и енглеског језика), затим интеракција између наставника и студената, али такође и између самих студената који су приморани да међусобно сарађују и комуницирају на енглеском језику.

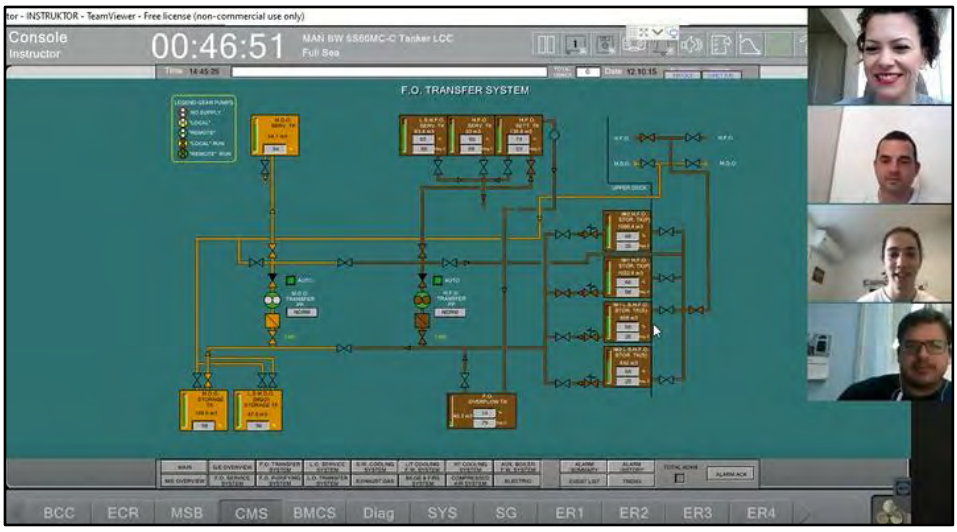
Овај облик наставе је такође и искуствен (енг. *experimental*), с обзиром на то да су у питању симулације реалних ситуација са којима се бродомашинци сусрећу на броду, било у контролној соби или у директном контакту са машинама и уређајима машинског простора. На тај начин, они су у прилици да користе и повезују и претходно стечено знање, као и да користе и уче из практичног искуства и наставника и појединих студената који већ имају поморско искуство, што није риједак случај.



Слика 3. Наставници језика струке и практичне обука на симулаторима у „twinning” облику онлајн наставе за студенте Бродомашинства

Конкретна вјежба *twinning*-а осмишљена је на основу претходно обрађеног градива и из стручног предмета и из енглеског језика (струке) и одржава се путем апликације *Zoom*, при чему су наставник из стручног предмета и инструктор практичних вјежби на бродомашинским симулаторима на контролној станици самог симулатора.

С обзиром на то да студенти нијесу у могућности да и сами буду за контролним станицама, имају задатак да наставника струке упућују на конкретне активности које су потребне за, на примјер, покретање дизел генератора (Слика 3), провјеру и припрему система горива (Слика 4) и сл. При том објашњавају конкретне поступке, одговарају на питања, једни друге допуњавају и исправљају. Наравно, комплетна комуникација одвија се на енглеском језику.



Слика 4. Детаљ из заједничког облика онлајн наставе за студенте Бродомашинства

ДАЉЕ МОГУЋНОСТИ И ПРЕПОРУКЕ

Описана вјежба на симулатору може да буде праћена бројним варијантама вјежбања која се могу спровести непосредно након ове активности. Путем платформе *Moodle*, на примјер, студентима се може дати кратак квиз, вјежба вокабулара или више њих, вјежбе превођења којима би повезали и знања која стичу на матерњем језику са њиховом примјеном уз коришћење енглеског језика, и слично.

Накнадне активности, на примјер за наредни час, би такође биле од велике користи, у смислу понављања, исправљања најчешћих грешака и унапређења језичких вјештина. Наставник језика може, такође, да прође кроз снимак вјежбе, детектује погрешно употријебљен вокабулар, изразе, граматичке грешке и грешке у изговору и да на основу тога осмисли сугестије и додатна вјежбања за наредни час. Наравно, слично може да се примјени и на часу из стручног предмета.

На приказани начин комбиноване наставе, уз примјену конкретних стечених знања из струке, вјежбају се и уче продуктивне језичке компетенције, које подразумијевају превасходно комуникативне вјештине, али се такође могу допуњавати вјежбањима писања различитих извјештаја, мејлова, сервисних листи, и сличног, чиме би се вјежбале и вјештине писања. С обзиром на то да су у питању продуктивне вјештине и њихово унапређивање, овакве вјежбе

погодније су за више нивое универзитетског образовања. То би конвергирало и начину организовања стручних предмета и практичних обука, које су управо најзаступљеније код студената друге и треће године основних студија, као и код активних поморaца.

Наредна варијанта тимског подучавања била би у још пунијем смислу хибридно или мијешано или комбиновано учење (енг. *blended learning*). Наиме, поштујући мјере за превенцију трансмисије вируса, често имамо случај да једна група студената учествује у вјежбама у просторијама Факултета, док остали прате онлајн, при чему се групе мијењају по радним седмицама. Тако једна група студената може да ради конкретно на станицама симулатора на задацима које наставник задужен за практичну наставу задаје (нпр. припрема појединих бродских система, упућивање главног мотора, покретање уређаја, реаговање на аларме и сл.). Остали студенти прате њихове активности путем дијељења екрана или путем преноса са камера које се користе у учионицама. Њихов задатак би подразумијевао одговарање на питања, давање инструкција и кориговање колега на симулаторским станицама, међусобно помагање и сарадња за успјешно обављање задатака. При том се могу користити и подијељене собе (енг. *split rooms*) у апликацији *Zoom* како би студенти по групама могли да раде на различитим задацима.

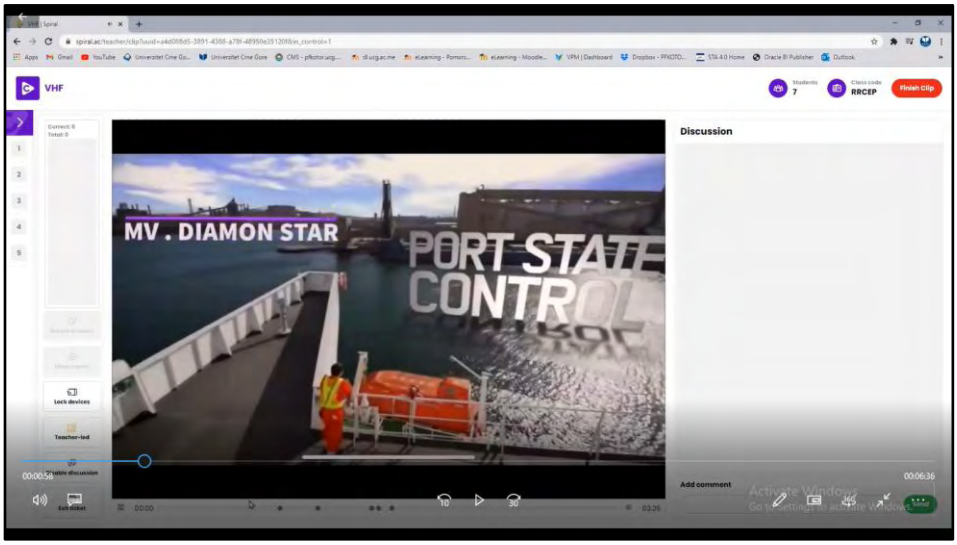
Овакав вид наставе тешко је увести као редован, због тешкоће у изради званичних планова за појединачне предмете који се детаљно морају разрадити и као такви акредитовати. Стога се још увијек реализују и тестирају у произвољним покушајима и добром вољом наставника различитих предмета, који су спремни повремено организовати заједничка вјежбања са колегама задуженим за језик струке.

За разлику од бродомашинске струке, уз теоријску и практичну обуку из навигације, наутичка професија захтијева много напредније комуникативне вјештине, стандардизоване и строго прописане форме комуникације, као и вјештине разумијевања при слушању. Стога су и савремени приступи настави и креиране вјежбе језика струке осмишљене управо у циљу задовољавања ових професионалних потреба за учењем језика.

ПРИМЈЕР КОМБИНОВАНОГ УЧЕЊА СА СТУДЕНТИМА НАУТИЧКОГ УСМЈЕРЕЊА – ТЕХНИКА *SPIRAL*

Један од изазова у настави комбинованог учења је добра припрема наставних активности и сарадња са предавачима из стручних предмета у смислу одабира материјала и начина презентовања стручне материје (Gluchmanova, 2015). Метода коју смо примјенили са студентима друге године Наутике и поморског саобраћаја односи се на сегмент усмене комуникације која је за будуће поморце од виталног значаја за сигурну пловидбу.

Техника *Spiral* обједињује низ апликација за заједничког учење која се у доба пандемије ко она вирусом показала као врло погодна за онлајн наставу. Апликација *Spiral* заправо симулира учење које се одвија у амбијенту учионице. Наставник има могућност да осмисли разне задатке који могу да укључују одговор да/не, вишеструке одговоре и да након одгледаног видеа отвори дискусију на наведену тему. С обзиром на то да се радило о студентима друге године студијског програма Наутика и поморски саобраћај, примијетили смо да и студенти који су раније показивали слабије учешће на часу, током онлајн *Spiral* вјежби узимају активнијег учешћа у наставним активностима.



Слика 5. Примјер вјежбе слушања и разумијевања у апликацији Spiral са студентима Наутике и поморског саобраћаја

Као што смо указали раније у тексту, одабир материјала треба да одговора комуникативним потребама студената са једне стране и да прати градиво из стручних предмета са друге стране. Овоме треба додати и одабир видео записа који осликава стварну ситуацију на мору (енг. *real life situation*).

У конкретном примјеру, са студентима смо држали час преко платформе *Zoom*, при чему је од студената захтијевано да се улогују, а потом су им додијељене шифре за апликацију *Spiral*. Наставник је координирао свим активностима и прије почетка часа упознао студенте са врстом питања на која је потребно одговорити.

Од студената се тражило да након одгледаних видео и аудио-записа одаберу један од три или више понуђених одговора. Кратки видео приказ у трајању од 3,21 минута представљао је примјер радио комуникације између официра са брода и официра обалне страже. Говорници нису говорници изворног енглеског језика, комуникација је слабо чујна услед шумова које изазива море и друге мобилне станице. У вјежби се провјеравају разумијевање поруке и самог типа дискурса, али и правила комуникације која овакву ситуацију карактеришу. Студент и на основу познавања саме позадине односно контекста може да претпостави који је одговор тачан. На примјер, уколико студент није добро чуо податак који учесник у комуникацији изговара када је у питању вриједност азимута (енг. *bearing*), он/а ће на основу познавања правила која важе за овакву комуникацију претпоставити да је одговор „један два пет" (енг. *one two five*), прије него сто двадесет и пет (енг. *one hundred(and) fifty-five*), с обзиром на то да се у саопштавању географске позиције у поморству бројеви изговарају појединачно.

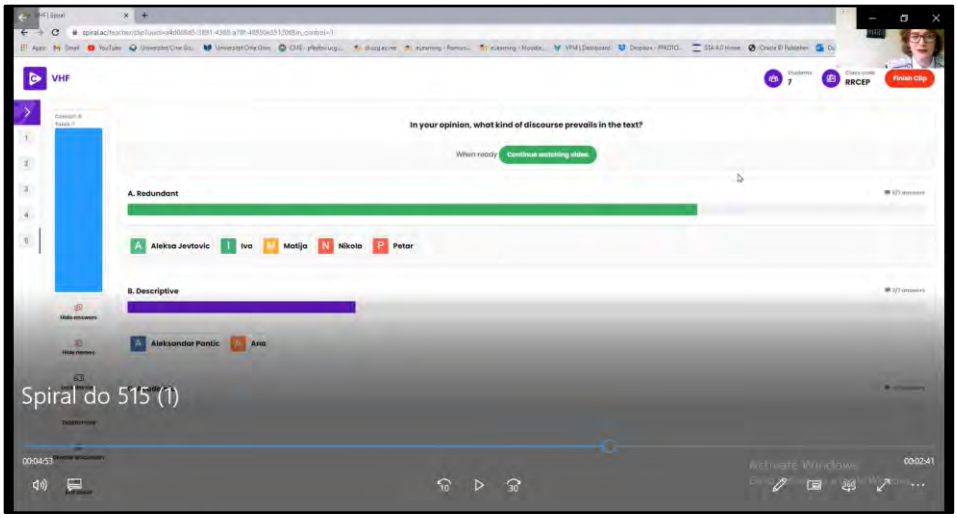
Вјежбу у апликацији *Spiral* подесили смо тако да је након сваког питања услиједио и одговор, а резултати заједничког рада су доступни на екрану (број тачних/нетачних одговора). Једно од питања приказано на Слици 6 гласило је „Каква врста дискурса доминира у тексту?", док су понуђени одговори били а. редундантан (енг. *redundant*), б. описни (енг. *descriptive*), ц. академски (енг. *academic*). Након израде питања наставник је саопштио тачан одговор (под „а"), а исти је био приказан на екрану (*That's correct. Maritime VHF communications are characterized by redundancy and repetition so that the message is properly understood*[2]).

Један од циљева учења наведених у оквиру курикулума предмета Енглески језик 2 подразумијева препознавање жанрова, способност њихове идентификације и такозваног мапирања жанрова (Џевердановић-Пејовић, 2020). На примјер, неке од активности које смо примјењивали када је у питању писмена документација је класификација документације у оквиру жанровског простора и одређивања њихове комуникативне сврхе (Bateman, 2008). Тако се

[2] Тачно. Поморску *VHF* комуникацију карактеришу редунданца и понављање да би се порука правилно разумјела (превод аутора).

теретница (енг. *Bill of Lading*) може сврстати у правни и комерцијални жанр, док се извјештај о путовању (енг. *Voyage Report*) може класификовати као наративни жанр.

Након завршене вјежбе *Spiral* студенти су укључили камере, упознали се још једном са тачним одговорима и услиједила је дискусија о специфичностима радио комуникације (Слика 6).



Слика 6. Детаљ из дискусије са учесницима вјежбе у вези са одговорима на питања у оквиру апликације Spiral

ДОДАТНЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ И БЕНЕФИТИ ПРИМЈЕНЕ ПОМЕНУТИХ ОНЛАЈН АПЛИКАЦИЈА

Једна од примједби коју су студенти изнијели након одгледаних видео прилога је лоша разумљивост записа на што им је указано да је клип биран сврсисходно. Наиме, циљ је био да се укаже на различит степен познавања енглеског језика од стране мултилингвалних посада на страним бродовима. Ову чињеницу су потврдили и студенти коју су нашу активност пратили са брода и пренијели своје искуство у комуникацији са посадом са слабијом језичком компетенцијом. Као и код претходног примјера са специфичним обликом тимског подучавања на бродским симулаторима, дакле, користе се бенефити још једног облика сарадње наставе језика и конкретне струке. Као што смо већ поменули, неки од студената поморских студијских програма већ имају одређеног искуства у раду на броду или могу да прате овакве облике наставе и са самог брода, што је такође важан сегмент интеракције и настав-

ника и осталих студената са конкретном професијом, а свакако битна додатна могућност за учење на даљину.

Оно што нам је код оба приказана метода у настави језика струке било евидентно и охрабрујуће је много активније учешће студената у односу на „класичније" облике онлајн учења и подучавања и генерално позитивне повратне информације и реакције студената на иновативне наставне методе.

Тиме овакви приступи испуњавају још један важан критеријум за квалитетну примјену наставних метода, а то је да ученицима настава треба да буде и интересантна.

ЗАКЉУЧАК

У новије вријеме, захтјевне и изазовне потребе ученика језика намећу и нове стандарде за усавршавање наставника (енглеског) језика струке и унапређење ових облика наставе. Те потребе неријетко захтијевају и разне облике учења и подучавања на даљину, а када се томе додају нова ограничења и условљености које су нам у последње вријеме наметнуте пандемијом ковид-19, изазови постају још већи и захтијевају све већу иновативност и посвећеност новим наставним методама и технологијама. У том смислу, циљ нам је био да пренесемо конкретна искуства са примјеном неких од најсавременијих препорука за одржавање наставе језика струке, када су у питању и званични захтјеви професије и нове могућности и алати информационих технологија. Конкретно, за потребе ученика језика поморске струке, тестирали смо и приказали два алата/модела одржавања савремених облика онлајн наставе, који заправо представљају комбиноване моделе (енг. *blended learning*) и који су све чешћи и стандарднији у савременим облицима наставе језика. Приказали смо примјер заједничког онлајн подучавања језика струке и стручног предмета на машинском симулатору (енг. *twinning*) и примјеронлајн вјежбе слушања и разумијевања бродске радио (VHF) комуникације уз помоћ апликације *Spiral*. Уз то, дали смо препоруке за даље могућности извођења сличних облика наставе и додатних вјежби и материјала којима се они могу допунити.

Уз успјешну примјену датих модела у самој настави, оно што је важно и интересантно су позитивне реакције самих студената на нове, иновативне облике наставе. Ово је од посебне важности с обзиром на то да је у условима додатних ограничења од кључне важности одржати и подстицати мотивисаност самих студената и полазника курсева за учење. Истовремено, такве повратне информације представљају и додатно охрабрење и „вјетар у једра" самим наставницима језика, као што се надамо да ћемо овим нашим радом дати свој скромни допринос мотивисаности и иновативности наших колега у истраживању и примјени савремених, ефектнијих и ефикаснијих модела и алата у настави језика.

Литература

Anderson, R. S. & Speck, B. W. (1998). Oh what a difference a team makes, Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671–686.

Bateman, J. (2008). *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave Macmilan.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre, Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Brown, H. & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL & CBI, Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause & H. Brown (eds.). *Transformation in language education.* Tokyo: JALT.

Gollin–Keis, S., Hall, D. R. & Moore, S. H. (2015). *Language for specific Purposes*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gluschmanova, M. (2015). Application of e-learning in foreign language teaching at the technical university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3144–3149.

Davies, J. R. (1995). *Interdisciplinary Courses and Team Teaching, New Arrangements for Learning*. Phoenix, ACE/Oryx.

Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Đurović, Z. (2021). *Upotreba metoda korpusne lingvistike u svrhu unapređenja nastave i učenja leksike engleskog jezika brood mašinske struke*. Neobjavljena doktorska disertacija. Nikšić: Filološki fakultet Univerziteta Crne Gore

Eliasson, J. & Gabriella, A. (2015). The Design of Maritime Education and Training: Progression and Integration in Maritime English Courses, for a Global Maritime Approach. In Z. B. A. Rahim, R. B. Musa, L. C. R. Omar, M. A/P. Shanmugam, R. A. Stanley, S. N. B. M. Saufi, N. B. A. Azahari, M. B. Rosli, M. S. B. Abdulah & N. B. Johari (eds.). *International Maritime English Conference Proceedings*, 12–15 October, Johor (51–62). Johor, Malaysia: NMIT – Johor Bahru.

IMO Model Course 3.17, Maritime English, 2015 edition (2015). London: International Maritime Organization.

Kırkgöz, Y. & Dikilitaş, K. (2018). Recent Developments in ESP/EAP/EMI Contexts. In Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (eds.). *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. *English Language Education*, vol. 1, 1–10. Springer, Cham. DOI 10.1007/978-3-319-70214-8_1.

Maletina, L., Karmanova, Y. & Kashpur, V. (2015). Implication of interdisciplinary team teaching of an ESP Course. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6. DOI 10.5901/mjss.2015.v6n5p556.

Mohammed, O. K. (2012). ESP Teaching, Reversal of Roles between ELT Teachers and Subject Specialists. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6). Retrieved September 16, 2020 from the World Wide Web http://www.ijssh.org/papers/157-A10022.pdf.

Soltani, R. & Shafaei, S. N. (2013). Implementation of Team Teaching in an ESP Program and the Investigation of its Effectiveness on Students of Computer science ESP Vocabulary Achievement. *Language in India*, 13(8), 513–523.

Team teaching in ESP, English Teaching Information Centre (1980). London: The British Council, Printing and Publishing Department.

Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions, collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH, Merrill.

Cole, C., Pritchard, B. & Trenkner, P. (2007). Maritime English instruction – ensuring instructors' competence. *Iberica*, 14, 123–147.

Cole, C. & Trenkner, P. (2012). *Whither Maritime English*? In H. Rolfs, A. Fraubose, L. L. Htun, K. Zeya & M. S. Aung (eds.), Proceedings of IMEC 24. The International Maritime Conference, 1–4 October, Thanlyin (3–18). Myanmar Maritime University & Uniteam Marine.

Coleman, J. (2006). English–medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.

Џевердановић Пејовић, М. (2012). *Типови дискурса и жанровска обиљежја у поморској комуникацији*. Докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.

Џевердановић Пејовић, М. (2014). Глобализација поморског енлеског језика као језика струке. У В. Цакељић, А. Вујовић и М. Стевановић (ур.), *Страни језик струке: прошлост, садашњост, будућност*, рад штампан у цјелини, 26–27. септембар 2014, Београд (169–179). Београд: Друштво за стране језике и књижевност Србије.

Dževerdanović Pejović, M. (2020). Learning technical genres-a blended learning approach. *Scientific Journal of Maritime Research*, 34, 212–222.

Welch, M. (1998). Collaboration, staying on the bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 26–37.

Zorica G. Đurović
University of Montenegro, Faculty of Maritime Studies, Kotor
Milena J. Dževerdanović Pejović
University of Montenegro, Faculty of Maritime Studies, Kotor

BLENDED APPROACH TO TEACHING MARITIME ENGLISH

Summary

Over the last few decades the teachers of English for specific purposes have been facing growing challenges in designing curricula and teaching materials and in applying contemporary teaching methods aiming to satisfy the communicative needs of the learners. Adding the actual requirements and constraints imposed by the Covid-19 pandemic, the concept of blended learning based on the use of modern technologies in the teaching process comes to the forefront. The aim of this paper is to show the possibilities of applying some of the latest approaches to language teaching, as well as some of the up-to-date electronic applications for distance learning. The paper rests on the examples taken from teaching Maritime English at the Faculty of Maritime Studies in Kotor. In particular, we demonstrate experience and recommendations for a specific form of team or collaborative teaching called "twinning" and the use of "Spiral" application tested in teaching ESP for the students of Marine Engineering and Nautical Studies and Maritime Transport.

Keywords: *ESP, distance learning, twinning, nautical studies, marine engineering.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.401PJ
УДК 37.091.3::811.163.41
Стручни чланак
стр. 401–414

Јелена М. Павловић Јовановић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности
Данијела М. Милчић Ђошић[*]
Основна школа „Вук Караџић”, Житковац, Алексинац

ОРГАНИЗОВАЊЕ ЧАСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ПО ПРИНЦИПУ ДИЗАЈНЕРСКОГ МИШЉЕЊА НА ПРИМЕРУ ОБРАДЕ РОМАНА *РОБИНЗОН КРУСО*

Апстракт: Дизајнерско мишљење, концепт првобитно развијен у сфери дизајна, јесте специфичан начин организације наставе, који се од традиционалне наставе разликује по томе што ученици сами учествују у дефинисању проблема, већи је нагласак на процесу стварања и тестирања идеје и већи је удео евалуације. Циљ нам је да представимо могућу организацију часа српског језика по принципу дизајнерског мишљења на примеру дела Данијела Дефоа *Робинзон Крусо*. Ученици имају задатак да издвоје један проблем на који наилази Робинзон Крусо на пустом острву кроз технику питања како бих. Сами бирају проблем и израђују решење у корелацији са наставом Технике и технологије и Ликовне културе.

Кључне речи: *српски језик, дизајнерско мишљење*.

УВОД

Дефиниције дизајнерског мишљења и његове основне одлике

Термин *дизајнерско мишљење* (енг. design thinking) развио се прво у области дизајна и архитектуре као начин стварања креативних решења, а касније се проширио на пословни свет, да би, на крају, своју примену добио и у областима као што су истраживање и настава (Ineta, 2014: 63–64). Постоје и други термини који се користе за дизајнерско мишљење, као што су *human centered design* (*дизајн у чијем је центру човек*) и *contextual inquiry* (*контекстуална потрага, стварање, истраживање*) (Fontichiaro, 2015: 6). Јављају се и сличне праксе, као што су дизајн са укључивањем корисника (енг. *participatory*

[*] jelena.pavlovic@filum.kg.ac.rs
[*] danijelamilcicdjosic@gmail.com

design, модел у коме се корисник рано укључује у процес доношења одлука), бриколаж, мејкер (eng. *maker*) или Лего озбиљна игра (енг. *Lego Serious Play*). Сам концепт се у савременом свету највише односи на метод који користе следеће три организације: компанија ИДЕО[1] (IDEO), Стенфордова школа дизајна[2] (Stanford Design School, Stanfordd.school) и Институт Хасо Плантер[3] из Потсдама (Hasso Plantter Institut).

Термин дизајнерско мишљење се први пут појавио у књизи Херберта Симона (енг. Herbert Simon) *Науке вештачког* (енг. *The Sciences of Artificial*), која је објављена 1969. године (Ineta, 2014: 63). Постоје два доминантна погледа на сам термин: (а) дизајнерско мишљење се односи на процес стварања дизајнера; (б) дизајнерско мишљење се односи на метод преузет из стваралаштва дизајнера и пренет на друге дисциплине (Panke, 2019: 282–283). Ми ћемо у раду користити термин у другом значењу. Такође, важно је напоменути да је питање превода термина на српски језик отворено, те да би други могући преводи били *дизајнерско размишљање, дизајнерско промишљање, креативно промишљање, креативно стварање* и слични.

На дизајнерско мишљење се може гледати на више начина (Ineta, 2014: 64): (а) дизајнерско размишљање као креација артефаката; (б) дизајнерско размишљање као рефлексивна пракса; (в) дизајнерско размишљање као пракса решавања проблема; (г) дизајнерско мишљење као начин промишљања о стварима, односно схватања ствари; и (д) дизајнерско мишљење као производња значења. Термин дизајнерско мишљење у педагогији односи се на рефлексивну праксу, активност која служи решавању проблема и на начин размишљања о стварима (Ineta, 2014: 65–66). За потребе рада узећемо објашњење дизајнерског размишљања из једног практичног приручника:

То је размишљање о дизајну, или можда чак и пре него што се почне размишљати о дизајну. То је процес у коме гледамо људе како раде, у коме гледамо како они живе своје животе и процес долажења до решења проблема са којима се они које посматрамо суочавају сваког дана. Када сакупимо све информације, разврставамо их и уочавамо правилности. Користећи ове правилности, одлучујемо се о плану за акцију, користимо метод олује идеја да дођемо до решења, правимо модел или прототип, и онда поново радимо и поправљамо наш изум док не ради оно што би требало да ради[4] (Fontichiaro, 2015: 4–5).

[1] https://www.ideo.com.

[2] https://dschool.stanford.edu/about.

[3] https://hpi.de/studium/uebersicht.html.

[4] It's *thinking* about design or maybe even thinking *before* design. It's a process of watching people work, learning how they live their lives, and finding solutions to the difficulties they face each day. Then you gather up all that information, sort it, and look for patterns. Using those

Дакле, дизајнерско мишљење служи да би се решили реални проблеми људи у стварном свету. За то је потребно да посматрамо људе у нашем окружењу, да видимо шта им задаје највише проблема и да пронађемо најбоље решење. Тек након детаљног истраживања, ми приступамо тражењу решења тако да га непрестано преиспитујемо и побољшавамо док не реши тачно проблем за који је намењен. Према Инета (Ineta, 2014: 66), следеће су одлике дизајнерског мишљења: вишезначност, неодређеност термина, која се односи на постојање више могућих решења и на сналажење у несигурним ситуацијама, сарадња, која се често спроводи у интердисциплинарним тимовима, приступ заснован на тражењу најбољег решења, емпатија, радозналост, холистички приступ, понављање (итерација), приступ ослобођен од предрасуда и осуђивања и стална отвореност за нова решења. Према Стенфордовој школи дизајнерског мишљења, процес обухвата следећих осам способности:[5]

1. Способност управљања несигурношћу (енг. Navigate Ambiguity) – способност да се препозна и истраје у тренуцима несигурности, било да се они догоде у току пројекта, у току процеса или у нама самима;

2. Учење од других људи и других контекста (енг. Learn from Others (People and Contexts)) – обухвата препознавање и прихватање различитих тачки гледања, тестирања идеја и посматрање и учење из непознатих контекста;

3. Прављење синтезе информација (енг. Synthesize Information) – способност да се разумеју информације и да се у њима нађе могуће решење, као и способност да се синтетише информација из више извора (квалитативни и квантитативни подаци);

4. Брзо експериментисање (енг. Experiment Rapidly) – способност да се брзо стварају идеје у различитим формама (усмене, писане или направљене);

5. Кретање кроз конкретно и апстрактно (енг. Move between Concrete and Abstract) – треба познавати добро и учеснике и сврху да би се појава сместила у шири концепт, укључује се апстракција да би се дефинисало значење, принципи и циљеви;

6. Израда продуката са одређеним циљем (енг. Buildand Craft Intentionally) – стварати с намером да се реши конкретан проблем;

7. Комуницирање с намером (енг. Communicate Deliberately) – ова способност обухвата могућност да се обликују, ухвате приче, идеје, концепти и рефлексије и способност да се прилагодимо публици;

patterns, you decide on a plan of action, brainstorm design ideas, make a model or **prototype**, and then rework and tweak your invention until it does whait is supposed to.

[5] https://dschool.stanford.edu/about.

8. Дизајнирање сопственог дизајнерског процеса (енг. *Designy our Design Work*) – метаспособност да се сам пројекат а не само производ препозна као нешто што се може дизајнирати.

ДИЗАЈНЕРСКО МИШЉЕЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ[6]

Дизајнерско мишљење у образовању појавило се пре тридесетак година. Може да послужи као одличан алат за предавање и учење вештина потребних у 21. веку. Са размишљањем у науци га повезује могућност да се развијају и тестирају хипотезе. Користи се за решавање такозваних „злочестих" (енг. wicked) проблема, односно оних проблема, који нису јасно формулисани и који немају јединствено решење. Дизајнерско мишљење је повезано са „Аха" моментом, када су истовремено на делу конвергентно и дивергентно мишљење (Ineta, 2014: 63–65). Стенфордов „Едукаторов водич за дизајнерско мишљење" предлаже следеће принципе за примену дизајнерског мишљења у школи (*An Educator's Guide to Design Thinking,* 9):

1. Фокусирати се на људске вредности, на корист коју нешто доноси конкретним корисницима (фокусирати се на то како развити емпатију у оквиру стандардног курикулума);

2. Развити склоност ка акцији (подстиче ученике да крену када се осећају „заглављено", укључује све актере у процес, охрабрује ученичку иницијативу итд.);

3. Бити свестан процеса (сам процес долажења до решења је јаснији, охрабрује понављање процеса ако дође до неуспеха, охрабрује рефлексију након што се процес заврши);

4. Култура прављења прототипа (свеже идеје спремне за спољну повратну информацију, више експериментисања са прописаним програмом, култура у којој се дозвољавају грешке, смањује страх од неуспеха);

5. Покажи, не говори (охрабрује показивање несавршеног продукта да би се добила повратна информација, охрабрује визуелно мишљење, ствара културу која негује причање прича);

6. Радикална сарадња (групе људи са различитим талентима, добар за различите стилове учења, укључује све чланове заједнице у пројекат).

[6] Преглед литературе о дизајнерском мишљењу у образовању дат је у Panke, 2019.

Према Панке (Panke, 2019: 288–289), употреба метода дизајнерског мишљења у образовању има следеће предности:

1. Подстиче тактилно искуство – учесници учествују у процесу уз помоћ својих тела и руку, у сам процес су укључене метафоре, стварају се менталне слике физичких објеката;

2. Повећава емпатију – фокус је на стварном кориснику;

3. Смањује когнитивну пристрасност (енг. cognitive bias) – смањује пројектовање сопствених ставова на друге, ограничавање могућих опција и игнорисање података који нам стварају нелагодност, претпоставка да други цене исто што и ми, фокусирање на ефекат једног фактора у односу на друге;

4. Подстиче игролико учење (учење кроз игру, енг. Playful learning) – сигуран простор који подстиче истраживање и подржава продуктивни неуспех;

5. Побољшава процес рада и подиже мотивацију;

6. Негује интер/метадисциплинарну сарадњу;

7. Укључује продуктивни неуспех и побољшава отпорност ученика/студената – видети препреке као нове могућности, побољшава отпорност ученика, до решења се долази преко много покушаја и много грешака;

8. Доводи до изненађујућих решења;

9. Подстиче поуздање у сопствену креативност.

Према истом аутору (Panke, 2019: 296–299), употреба дизајнерског мишљења у образовању има и нека ограничења, као што су: недостатак вештина да се метод спроведе, недостатак поуздања у сопствену креативност, постављање површних приоритета, реализација „плитких" идеја, присуство анксиозности и фрустрација у процесу рада, превише поуздања у сопствену креативност, постојање конфликата у тиму, „спринт" уместо фокуса на дугорочном циљу, фокус је на стварању идеја, а не на њиховом оцењивању и тензија између садржаја курикулума и самог метода дизајнерског мишљења.

ФАЗЕ ДИЗАЈНЕРСКОГ МИШЉЕЊА

Фазе дизајнерског мишљења у процесу рада дизајнера јесу (Ambrose & Harris, 2010:12): (а) проналазак и дефиниција проблема; (б) истраживање и сакупљање података; (в) идеација (процес производње и стварања идеја); (г) стварање прототипа; (д) одабир решења; (ђ) примена решења, и (е) евалуација и давање повратне информације, односно учење из целог процеса. Рад са ученицима према принципима дизајнерског мишљења може се одвијати кроз следеће етапе (Fontichiaro, 2015: 9–29): (а) идентификовање изазова и прику-

пљање података; (б) тражење смисла и правилности у подацима; (в) тражење решења кроз „олују идеја" (више решења, одабрати једно); и (г) прављење прототипа, тестирање и ревизија. Бети Реј (Betty Ray) у тексту „Дизајнерско размишљање: Лекције за учионицу" (Ray, 2012), наводи следеће етапе примене дизајнерског мишљења у настави: (а) идентификација прилике; (б) дизајнерски процес (идеација / „олуја идеја"); (в) израда прототипа; (г) повратна информација; (д) измерити и проширити; (ђ) повратна информација. Према „Едукаторовом водичу за дизајнерско мишљење" (*An Educator's Guideto Design Thinking,* дизајнерско мишљење се састоји из следећих фаза, које могу да се користе за прављење дизајнерског изазова: (а) осећати емпатију (emphatise) – планира се окружење са три до шест јунака и са бар четири потенцијална проблема; (б) развиј / дефиниши / генериши идеје како бисмо могли да помогнемо људима у датој ситуацији да им буде боље; (в) направи прототип и тестирај решење. Као што видимо, аутори нуде различита терминолошка решења и различиту поделу фаза, а суштински, све поделе се своде на неколико основних фаза (прикупљање података, дефиниција проблема, идеација, прављење прототипа и његово тестирање), које се непрекидно понављају у току рада.

У фази *емпатије* посматра се корисник да бисмо дошли до његових стварних потреба, како оних видљивих, тако и оних невидљивих. Главне технике које се користе у овој фази јесу интервју, посматрање и уживљавање. Циљ је открити неслагање између онога што људи раде и што кажу да раде и то искористити као прилику за дизајн (*An Educator's Guideto Design Thinking,* 6; Fontichiaro, 2015: 11–15).

У фази *дефиниције* треба сузити различите дефиниције и доћи до једне тачке гледишта. Да би се то постигло, потребно је сакупити све информације на једно место и потражити правилности међу њима (*An Educator's Guideto Design Thinking,* 7). Треба одвојити довољно времена за ову фазу. Такође, треба ученицима обезбедити адекватан простор и материјал за рад (табле, свеске, столове, папириће за лепљење, фломастере итд.) (Fontichiaro, 2015: 16–20).

Фаза *идеације* јесте сам процес долажења до решења. У овој фази је све дозвољено, нема добрих и лоших решења. Простор у коме се ради треба да буде уређен тако да подстиче креативност ученика. Најчешће се у овој фази користи техника „олује идеја". Само време брејнсторминга треба ограничити и треба одредити фацилијатора целог процеса (*An Educator's Guide to Design Thinking,* 7). У овој фази треба поставити и три питања у форми *како бисмо могли*[7], тако да се проблем сагледа из три различита угла (*From PhD to Innovator,* 8–10).

У фази израде прототипа прво се прави груба верзија решења. Потребно је тестирати главну, критичну особину, односно функционалност самога

[7] О овом методу више на https://www.designkit.org/methods/3.

решења, а детаље треба оставити за касније. Прототип може бити било шта и може бити направљен од било ког материјала који нам је доступан. Може бити скица, модел, макета, цртеж, а може бити направљен од дрвета, од тканине, од лего коцкица, играчака, кухињског прибора, или, пак може бити направљен у неком компјутерском програму (*From PhD to Innovator*, 28–35; Fontichiaro, 2015: 25). Циљ прављења процеса јесте да се рано добије квалитативна и квантитативна повратна информација. Уколико уочимо грешку у прототипу, то може довести до раног побољшања коначног решења. Ово је новина коју дизајнерско мишљење уводи у традиционално образовање, тачније оно наглашава да је добро рано направити грешку и да на грешкама треба учити за разлику од традиционалног приступа где се грешке кажњавају. Ова фаза се стално понавља у току рада.

Фаза *тестирања* јесте исто фаза која се стално понавља. Битно је да се прототип тестира у реалним животним ситуацијама. Непрестано долази до смене прављења прототипа и тестирања, односно до побољшања решења и поновног тестирања, те је итерација саставни део дизајнерског мишљења (*From PhD to Innovator*, 36; *An Educator's Guide to Design Thinking,* 8).

Обрада романа *Робинзон Крусо* Данијела Дефоа уз примену технике дизајнерског мишљења

Дизајнерско размишљање у настави српског језика и књижевности можемо приказати на примеру романа „Робинзон Крусо" Данијела Дефоа[8]. Трудимо се да прођемо кроз четири фазе које дизајнерско размишљање подразумева: проналазак проблема, постављање правог питања, развој решења и евалуација (процена). Обраду наставне јединице представићемо у форми сценарија за час.

Предлог сценарија часа

Наставна јединица: ***Домаћа лектира – Данијел Дефо: Робинзон Крусо***

Тип наставног часа: обрада (други час)

Циљеви часа:

1**.** Упознати ученике са садржином романа.

[8] Добар модел часа, на коме је нагласак на емпатији са Робинзоном Крусоом, даје и Бојана Ракоњац у свом приручнику *Креативне идеје за наставу српског језика и књижевности* (Ракоњац, 2020: 23–27). Модел који нуди ауторка, такође, се заснива на изради конкретних продукта, у овом случају мапе острва и склоништа.

2. Оспособити ученике за читање, доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање књижевноуметничког дела.

3. Поступно и систематично оспособљавати ученике да препознају и решавају проблемску ситуацију коју у књижевном делу препознају.

4. Направити продукте након истраживачког рада.

Исходи часа:

По завршетку часа ученик ће бити у стању да:

1. преприча садржину романа;
2. има емпатију за Робинзона који се нашао сам на пустом острву;
3. препозна проблемске ситуације из романа;
4. нађе решење за проблем;
5. направи посуду за воду, да осмисли преноћиште и сплав.

Међупредметне корелације: Техника и технологија, Ликовна култура, Биологија.

Опште међупредметне компетенције: компетенција за целоживотно учење, вештина сарадње, вештина комуникације, решавање проблема, естетска компетенција.

Наставне методе: монолошка, дијалошка, анализа, решавање проблема.

Облици рада: индивидуални, фронтални, рад у групи.

Наставна средства: роман „Робинзон Крусо", рачунар, пројектор, флипчарт папир, стикери, фломастери, табла, свеске ученика, јутјуб линк за филм „Робинзон Крусо", материјал за израду посуде за воду, склоништа и сплава.

Активности наставника: Прати ученике, задаје задужења, припрема истраживачке задатке, дели у групе, слуша излагања, прати рад, помаже у формулацији и одабиру проблема, записује идеје у брејнмстормингу, води разговор, даје упутства за израду продуката, дели материјал за рад, прати рад ученика ван часа у време израде продуката, комуницира са њима путем платформи или у групи.

Активности ученика: Читају роман, раде индивидуално и у групи, раде истраживачке задатке, износе мишљења, анализирају, слушају саговорнике, деле се у групе, излиставају проблеме, бирају најзанимљивије, договарају се, дају решења и могућности за израду својих продуката, размишљају о могућностима како ће обавити свој задатак, раде са наставницима других предмета, праве скице, цртеже, макете, контактирају наставника све време рада и упознају га са напредовањем или потешкоћама у изради, доносе готов продукт.

Уводни део часа:

Прва фаза. На претходном часу смо ученике поделили у четири радне групе. Једну групу упутили смо да аналитички чита роман у чему су им помогли истраживачки задаци, друга група имала је могућност да погледа филм и да прикаже која је разлика између филма и књиге, трећа група имала је да прочита неколико извора са интернета о роману и о главном јунаку, а четврта је имала за циљ да погледа неку модерну емисију о преживљавању у тешким природним условима и да о томе напише приказ, упоређујући са романом. Следи извештавање представника групе које траје 10 минута. Остали прате. Тек тада можемо ученике да „изместимо" из њиховог реалног окружења, како би ушли у емпатију и покушали да разумеју стање и ситуацију у којој се нашао бродоломник Робинзон.

Главни део часа:

Друга фаза. Након слушања, ученици се уживљавају у лик Робинзона. С обзиром на то да највише размишљамо о ономе што нас ограничава, а најмање о томе које су нам могућности, ученици желе да разбију те баријере и да се потруде да се одвоје од својих гецета и буду Робинзон. Имају емпатију и причају о томе шта су реално његови проблеми са којима се он суочава. Замишљамо живот Робинзона Крусоа на пустом острву, упоређујемо са оним што смо у међувремену истраживали. Тада ученике делимо у три групе. Дајемо задатак: Излистајте све потешкоће на које наилази Робинзон приликом израде свог станишта. Свака група излистава потешкоће које сматра да су задесиле Робинзона. По завршетку рада, свака група извештава. Потом бирамо три потешкоће које ћемо даље тумачити и решавати. Ученици су одабрали да то буду: посуда за воду, прво склониште и сплав за пренос ствари са брода на копно. Овај део часа траје 15 минута. Трећа фаза почиње брејнмстормингом (олуја идеја) где ученици износе своје мишљење како можемо помоћи Робинзону.

Завршни део часа:

Следи најава истраживачког рада који подразумева да ученици раде у три групе на тражењу решења. Свака група истраживаће свој задатак. У току рада ученици користе технику из дизајнерског мишљења која се зове *Зид идеја* (*the affinity wall*) (Fontichiaro, 2015: 16–20). На столу се налазе хамер папир, лепљиви папирићи и маркери. Ученици прво своје идеје пишу на папирићима, а потом их групишу тако да добију прецизан план рада. У овој фази је обавезно међупредметно повезивање, јер ће ученици бити упућени на наставнике Ликовне културе и Технике и технологије како би, у договору са њима, истражили од којих материјала, на који начин, којим техникама се могу израдити посуде за воду, склониште и сплав. Они то скицирају, израђују цртеже, потом прикупљају потребан материјал и крећу да праве макете. Тада добијамо продукте оваквог начина рада и улазимо у четврту фазу. Продукти рада биће приказани када буду урађени. За то ће ученицима требати две недеље.

Четврта фаза је евалуација, врло битан сегмент, јер у процени сазнајемо од ученика шта су потешкоће са којима су се сусрели, а шта је било олакшавајуће. Кроз ту фазу они и процењују, али, још битније, и самопроцењују, тј. увиђају своје способности, склоности, али и недостатке, спознају себе у извесној мери. Бивајући Робинзон, они унапређују себе, симулирају ситуацију у којој могу да себе одмере и виде на шта су спремни, шта могу, а шта не. Ово је одлична припрема за животне изазове.

Начин провере остварености исхода:

Процењује се на основу успешности урађених истраживачких задатака и задатака на часу и на основу продуката групног рада.

Самопроцена рада наставника:

Да ли су сви постављени исходи остварени?

Да ли су планиране активности адекватне?

Да ли је нешто било непотребно или превише?

Самопроцена рада ученика:

Колико сам сарађивао/-ла са свима у групи?

Да ли умем да самостално направим продукт који је наша група добила за задатак?

Дискусија

Дизајнерско мишљење у настави српског језика представља иновацију, и, као и сваком новом решењу, потребно јој је критички прићи. Недовољна упознатост наставника српског језика и књижевности и непостојање могућности за стручно усавршавање у овој области у нашој земљи, навела нас је на то да сам процес сведемо на четири фазе, које су већ присутне у нашој наставној пракси. Пошто дизајнерско мишљење на известан начин представља радикалан прекид са традиционалном методологијом, ученици у нашим школама нису навикнути на овај начин рада и не показују самосталност у раду, те је, сходно овоме, и сам приступ требало модификовати да буде применљив у учионици српског језика у постојећим околностима.

Помажући јунаку романа Робинзону да преживи на пустом острву ученици се, саосећајући са самим ликом, уче томе како да унесу структуру у неизвесну будућност. Сам дизајнерски приступ, који је снажно оријентисан ка решењу проблема, ученицима помаже да се фокусирају на тражење решења. Док траже решење за Робинзонове проблеме, деца се уче емпатији и уче да раде у тиму.

Корист за ђаке од оваквих активности је вишеструка и драгоцена. У припреми, раду и реализацији учествују сви ученици, развија се свест код ученика о значају књиге, негује се љубав према читању и учењу, вежба се дечја моторика, ђаци се уче организацијским вештинама и предузетништву, развијају критичко мишљење, развијају говор, вежбају јавни наступ, развијају способност сарадње са другима, а то чине учећи кроз игру. Кроз пројектни рад ученици развијају међупредметне компетенције и корелације. Такође, један од најважнијих сегмената оваквог рада су продукти. Ови продукти могу бити изложени у различитим форматима: сајт школе, школски часопис, фејсбук страница школе, фестивали науке и дечјег стваралаштва или друге сличне манифестације или пригодне свечаности. И у тим оквирима ученици могу имати учешће у организацијском смислу, што је опет својеврсни облик предузетништва. Евалуације часа су управо то и показале, а код ученика су се јавиле и нове идеје које се могу реализовати, па је то увод у нове пројектне активности. То све указује на одличну мотивацију ученика за рад и истраживање, као и на примену наученог и повезивање градива.

С друге стране, овај приступ показује и извесне недостатке. Уколико се само усредсредимо на овакав начин анализе и рада, може се десити да не буде довољно обухваћено усвајање обавезних и планираних исхода за одређени разред. Овакве пројектне активности морају бити веома добро испланиране, морају се прецизно знати активности наставника и активности ученика, јер ће се тако избећи да се неки ученици сувише наметну, док би други били запостављени или да већину задатака раде исти ученици. Такође, морају се знати планирани временски оквири, поготову када је реч о макроплану, како би се активности уклопиле у годишњи план рада.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо се бавили могућношћу да се дизајнерско мишљење уведе у наставу српског језика и књижевности. Дизајнерско мишљење јесте концепт који подразумева креативно долажење до решења које би помогло људима у реалним животним ситуацијама. Своју примену има и у образовању, где служи да децу научи важним вештинама потребним за функционисање у 21. веку. Роман Данијела Дефоа *Робинзон Крусо* показао се посебно погодним за увођење ове иновације, јер ставља ученике у ситуацију да управљају несигурношћу (преживљавање на пустом острву без основних средстава за живот). Такође, ученици помажући Робинзону развијају емпатију, уче се организационим вештинама.

Уз примену дизајнерског мишљења лакше се постиже и међупредметна корелација, а ученици могу видети и конкретне продукте свог рада. Ови продукти се даље могу користити у промотивне сврхе. Ипак, иако дизајнерско мишљење пружа извесне предности у настави српског језика и књижевности, треба истаћи и његове недостатке који углавном произлазе из тога да ни наставници ни ученици нису навикнути на овај начин рада, те га је потребно модификовати тако да буде прилагођен потребама ученика у самоме одељењу.

Литература

Ambrose, G. & Harris, P. (2010). *Basic Design of Design Thinking*. Lausanne: AVA Publishing. An Educator's Guide to Design Thinking. Retrieved May 8, 2021 from the World Wide Web https://www.edelements.com/hubfs/Leadership%20Development%20Pillar/The%20Eucator%27s%20Guide%20to%20design%20Thinking%20by%20the%20D.%20School%20St anford.pdf.

Design Thinking for Educators. New York City: Riverdale Country School & IDEO. Retrieved May 8, 2021 from the World Wide Web https://www.ideo.com/post/designthinking-for-educators.

Fontichiaro, K. (2015). *Design Thinking*. Ann Arbor: Cherry Lake Publishing.

From PhD to Innovator (Participant Handout) (2020). *Falling Walls Foundation: Young Entrepreneurs in Science* (neobjavljeni material za učesnike radionice).

Ineta, L. (2014). Design Thinking in Pedagogy. *Journal of Education*. *Culture and Society*, 2, 63–74.

Panke, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*, 1, 281–306.

Ray, B. (2012). *Design Thinking: Lessons for the Classroom*. Retrieved May 8, 2021 from the World Wide Web https://www.edutopia.org/blog/design-thinking-betty-ray.

Ракоњац, Б. (2020). *Креативне идеје за наставу српског језика и књижевности*: *Приручник за наставнике*. Београд: Креативни центар.

Simon, H. (1996). *The Sciences of the Artificial*. Third Edition. Cambridge – London: The MIT Press.

Електронски извори

IDEO Design Kit. Retrieved May 8, 2021 from the World Wide Web https://www.designkit.org/methods?fbclid=IwAR01MoJhcPrOtRk8Y6wVY20pm7qBkz5HQBsAteFh3XQn0unWV5zH2SC5DY.

8 Core Abilities. Retrieved May 8, 2021 from the World Wide Web https://dschool.stanford.edu/about.

Jelena M. Pavlović Jovanović
University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts
Center for the Study of Language and Literature
Danijela M. Milčić Đošić
Primary School „Vuk Karadžić", Žitkovac, Aleksinac

ORGANIZING A SERBIAN LANGUAGE CLASSROOM BY EMPLOYING THE PRINCIPLES OF DESIGN THINKING: TEACHING AND INTERPRETING THE NOVEL *ROBINSON CRUSOE*

Summary

Design thinking, a concept primarily developed within the sphere of design and architecture, represents a specific way of organizing project-based learning. It differentiate sit self from the traditional learning in the following: the students are directly involved with defining the core problems, the focus is on the process of creating and testing new ideas, and the role of evaluation is more significant than in classical learning system. The aim of this paper is to present a possible way of organizing a fifth grade Serbian language lesson focusing on the novel Robinson Crusoe by Daniel Defoe, using the principles of design thinking. The students have the assignment to choose one problem that Crusoe has by employing *the How would I* question technique. The students choose a problem and develop a solution in correlation with their IT and Arts and Crafts classes.

Keywords: *Serbian language, design thinking*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.415S
УДК 371.671.046.12
Оригинални научни чланак
стр. 415–428

Ивана П. Стојков[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

НЕКЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У БУКВАРИМА – МЕТОДИЧКЕ МОГУЋНОСТИ У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Циљ овог рада је одређивање заступљености некњижевних текстова у букварима и њихова усклађеност са *Програмом наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (2017). Анализирано је девет буквара различитих издавача из *Каталога уџбеника за први и пети разред основног образовања и васпитања* (2019). У раду су приказане врсте и функције програмских некњижевних текстова, и то: букварски, популарни и информативни. Поред буквара, ови текстови се могу наћи у часописима, енциклопедијама, али и на интернету. Савремени друштвени контекст, онлајн настава и употреба савремених технологија утиче на измењени приступ наставним садржајима, па тако и на избор некњижевних текстова што ћемо приказати у једном делу рада. Дошли смо до закључка да су у букварима најзаступљенији некњижевни букварски текстови, да има и информативних, а да је најмање популарних, као и да не постоји усклађеност изабраних некњижевних текстова у букварима са *Програмом,* уз предлоге како да се они функционално користе у измењеним друштвеним околностима.

Кључне речи: *некњижевни текстови, савремени буквари, учење читања и писања*.

УВОД

Ученици се сусрећу са разноврсним текстовима и пре поласка у школу, али се на њиховом разумевању систематично ради од првог разреда основне школе на часовима матерњег језика. Поред описмењавања ученика у првом разреду, један од важних задатака које учитељи тада треба да остваре јесте оспособљавање ученика за разумевање и тумачење текстова предвиђених *Програмом наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (Просветни гласник, 2017). У том званичном документу прописани су обавезни текстови које је са ученицима неопходно прочитати и методички тума-

[*] ivana.stojkov@uf.bg.ac.rs

чити, а све њих можемо класификовати на књижевне и некњижевне текстове. За потребе овог истраживања, ми ћемо се усредсредити на проучавање некњижевних текстова јер они нису довољно испитани у методичкој литератури, а веома су важни за функционалну писменост ученика. Некњижевни текстови су у досадашњим истраживањима дефинисани као „занимљиве вести и чланци из новина и часописа, уломци из енциклопедијских или лексиконских натукница о дјеци занимљивим садржајима, натписи, казалишни плакати, рекламе" (Висинко, 2014: 13). Важно је истаћи да некњижевни текстови обухватају вежбање технике читања, упознавање са начинима организације информација у тексту, предвиђање садржаја на темељу стручних и језичких знања, разумевање значења речи из контекста, као и развијање критичког приступа читању. Када се „довољно простора посвећује раду на умјетничким и неумјетничким текстовима, то је добра основа за развој и унапређење читалачке писмености ученика у основној школи и развој вјештине учења путем читања" (Поповић, 2013: 121). Овакви текстови, дакле, омогућавају трансфер и повезивање знања између различитих предмета, ученици добијена знања могу користити у свакодневном животу и оспособљавају се за функционално читање. У оквиру наставе почетног читања и писања некњижевни текстови „најчешће имају функцију учења читања и писања, а касније увежбавања читања са разумевањем" (Цветановић, 2017: 641). Поред уџбеника, некњижевни текстови се могу наћи и у часописима, енциклопедијама, интернету, а сада, због читаве епидемиолошке ситуације организована је и онлајн настава.

У овом истраживању највише смо проучавали букварске некњижевне текстове јер се ученици читајући њих описмењавају што је и основни задатак наставе почетног читања и писања. Овим текстовима ученици се веома често обавештавају или информишу о некој теми тако да се њиховим читањем остварује још неколико функција некњижевних текстова.

НЕКЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У ПРОГРАМУ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Некњижевни текстови се у *Програму наставе у учења* (Просветни гласник, 2017) налазе у трима областима – *Почетном читању и писању*, *Књижевношћу* и *Језичкој култури*. У овом званичном документу постоје обавезни текстови, али и изборни где је или понуђено више различитих некњижевних текстова у уџбеницима или учитељи имају слободу да сами, ван обавезне литературе, ту врсту текстова пронађу и осмисле час на основу информативних или научно-популарних садржаја.

У оквиру наставе почетног читања и писања од изузетне важности је да ученици читају „текстове засићене словима која се обрађују и све врсте текстова који су написани штампаним или писаним словима" (Просветни гласник,

2017: 4). Како се ти текстови најчешће налазе у буквари*ма* они се у методичкој литератури називају *буквар*ски и то је, као што ћемо истраживањем показати најзаступљенија врста некњижевних текстова у првом разреду основне школе.

Један одељак у *Програму наставе и учења* јесу *Популарни и информативни текстови* и управо су ту прописани некњижевни текстови који су важан извор информација у настави. Потреба да се у „буквар унесе што више текстова различитог жанра помаже учитељима приликом преласка на читанку као први уџбеник у настави књижевности" (Стојков, 2017: 83). Постоји један обавезан некњижевни текст „Буквар" аутора Милана Шипке док је све остало избор. Избор се односи на текстове у илустрованим енциклопедијама, часописима за децу и о значајним личностима српског језика књижевности и културе (Свети Сава и Вук Караџић и друге знамените и завичајне личности). Овим документом није прописано у ком уџбенику (буквару или читанци) за први разред треба да се нађу ови текстови. Методички је упитно да ли је ауторима уџбеника и учитељима лакше или теже када постоји тако широк избор текстова. Једина смерница која је дата у упутству за дидактичко-методичко остваривање програма јесте „да је важно да ученици разумеју и популарне и информативне текстове из часописа за децу, енциклопедија и сл. Важно је настојати да се уоче догађаји, просторни и временски односи и битне појединости у описима бића и природе" (Просветни гласник, 2017: 6).

Наставна област *Језичка култура*, између осталих, садржи и сегмент *Читање*. Ту је предвиђено упознавање ученика и са текстовима са практичном наменом, нелинеарним и информативним текстовима. *Програмом наставе и учења* (Просветни гласник, 2017) се предвиђа читање и уџбеничких и ванџбеничких информативних текстова. Још једном се понавља текст „Буквар" Милана Шипке и упознавање ученика са знаменим личностима српске културе, што би потпадало под уџбеничке текстове. Учитељи приликом планирања наставе треба да предвиде часове и за читање ванџбеничких текстова који се садржински тичу „бонтона, информација о месту у којем ученици живе, о животињама итд" (Просветни гласник, 2017: 6). Такође, на основу интересовања ученика треба истражити литературу погодну наведеним темама и узрасту ученика како би ученици након читања таквих текстова дошли до различитих сазнања која могу да употребе на часовима других предмета, али и у свакодневном животу. Важност читања некњижевих текстова наглашена је и у начину остваривања *Програма* те се наводи да „посебна пажња треба да је усмерена на читање информативних текстова према интересовањима ученика, и у друштвеном контексту, према препорученим садржајима програма" (Просветни гласник, 2017: 8).

На основу представљених садржаја, можемо закључити да се све више увиђа значај читања и разумевања некњижевних текстова, јер су заступљени готово у свим областима матерњег језика већ у првом разреду основне школе. Иако *Програмом наставе и учења* (Просветни гласник, 2017) то није наглашено, ови текстови се налазе и у области *Језик*, јер су и методички полазни

текстови у настави граматике најчешће некњижевни и радећи на њима, ученици у одговарајућем контексту, усвајају и утврђују различите језичке појаве. Међутим, не постоје исходи у оквиру *Програма наставе и учења* (Просветни гласник, 2017) који се директно односе на читање и разумевање некњижевних текстова. Неколико уопштено формулисаних исхода могу се применити и на некњижевне текстове, али за разлику од књижевних текстова за које су експлицитно формулисани исходи, то није случај са некњижевним текстовима.

Дакле, овим званичним документом, прописан је само један некњижевни текст, док су остали текстови изборни и они могу бити одабрани и од стране аутора уџбеника и од учитеља. Ипак, постојање разноврсних текстова у уџбеницима било је од изузетног значаја током трајања онлајн наставе јер учитељи за овим текстовима нису морали додатно да трагају.

НЕКЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У БУКВАРИМА

Буквар је основни и први уџбеник у настави Српског језика и осмишљен је као књига за учење првих слова, речи, реченица, текстова и обично је троделне структуре (садржи припремни период, период за учење читања и писања, као и период за њихово усавршавање). У овом раду, посебна пажња биће усмерена на букварски и постбукварски период који садрже текстове за описмењавање ученика. Букварски текстови су они на којима се учи и увежбава читање и писање (Милатовић, 2019; Цветановић, 2016). Они су најчешће краћи и састављени су од слова и речи које су до тада ученици савладали. На самом почетку „то су тек две, три реченице у којима су речи комбиноване са сликом" (Цветановић, Јанићијевић, Мићић, 2010: 295). Приликом обраде првих слова када није могуће саставити целу реченицу због малог броја научених слова, поједине речи замењују се илустрацијама. Касније, текстови се усложњавају, дужи су, без слика, и методички су функционални. Због њихове основне функције – учења читања и писања, ти текстови најчешће немају уметничку вредност те су они и најчешће коришћени некњижевни текстови у првом разреду основне школе. Након групе научених слова, готово у свим букварима налази се обично по један текст засићен обрађеним словима и ученици се описмењавају читајући те текстове. Важно је напоменути да „савладавањем читања и писања, ученик осећа моћ и задовољство да дешифрује писане поруке и постаје богатији за бројне информације које је до сада могао да сазна само уз помоћ некога ко зна да чита" (Стојановић, 2016: 118). Као што је *Програмом наставе и учења* (Просветни гласник, 2017) предвиђено, у букварима се налази још неколико врста некњижевних текстова.

Информативни текстови су још једна врста некњижевних текстова која се налази у букварима и *Програмом* је предвиђена за читање у првом разреду основне школе. Информативни текстови написани су објективно и садрже одређене информације које су садржински прилагођене узрасту ученика. То су

„текстови о појавама и догађајима, писани публицистичким стилом" (Цветановић, Стојановић, Мишић, 2017: 644) У буквари*ма*, најчешће су то кратки и јасни текстови о животињама, биљкама, градовима. Неретко, након информативних текстова постоје упућивања ученика на литературу где би могли о томе да прочитају више. Оно што је занимљиво и важно, у новом друштвеном контексту јесте често усмеравање ученика на садржаје који су на интернету, пошто је то значајан извор информација у савременом друштву.

Програмом наставе и учења (Просветни гласник, 2017) прописано је читање и научно-популарних, односно, популарних текстова. Научни текст подразумева научно објашњење одређене природне или друштвене појаве. У ширем смислу, то су „текстови у којима преовладава научни функционални стил: научно-уџбенички текстови, научно-популарни текстови, научно-критички текстови и научно технички текстови" (Марка, 2016: 177). Неретко долази до поистовећивања научно-популарних и осталих текстова, међутим, „као критеријум текстуалног разграничења могу да послуже класификације текстова с функционално-стилске и композиционе тачке гледишта. Природа њиховог дискурса је различна, функционално-стилски ниво исказа диференциран" (Росић, 2012). Популарни текстови који се налазе у анализираним буквари*ма* различитих издавача јесу текстови о Вуку Караџићу и Светом Сави, а у појединим уџбеницима постоје и текстови о другим знаменитим Србима.

Поред издвојених некњижевних врста, у буквари*ма* постоје и нелинеарни текстови (рецепти за колаче, распореди часова), текстови из различитих часописа за децу (*Дечје новине*), описи и правила за дечје игре („Препоручено писмо"), занимљивости („Зашто се каже да неко има рукопис *као сврачје ноге*"), правила понашања. Читањем некњижевних текстова ученици „вјежбају проналажење података, раздвајање битних од небитних података, њихово разврставање у схеме и графиконе, тумачење схема, графикона и сл." (Поповић, 2009: 7).

ФУНКЦИЈЕ НЕКЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У БУКВАРИМА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Једна од основних функција некњижевних текстова јесте описмењавање ученика, увођење у разумевање ових текстова, као и долажење до нових информација и сазнања.

У *Табели 1* издвојене су методичке функције различитих врста некњижевних текстова који се налазе у буквари*ма* и предвиђени су *Програмом наставе и учења*.

Табела 1. Функције некњижевних текстова у букварима

Врста некњижевног текста	Методичка функција
Букварски текстови	Описмењавање ученика – савладавање технике читања и писања.
Информативни текстови	Долажење до информација о предметима и појавама блиским узрасту ученика и њиховим интересовањима.
Популарни текстови	Стицање и проширивање знања о научним појавама и историјским личностима наше културе.
Остали некњижевни текстови	Оспособљавање ученика за читање текстуално-графичких приказа, упућивање ученика на читање друге литературе и примену знања за сналажење у свакодневном животу.

Поред наведених методичких функција, читање и разумевање некњижевних текстова омогућавају и осамостаљивање ученика приликом долажења до информација, усмеравају их на истраживање и дају информације које су важне и у настави других предмета. Такође, оне подразумевају и учење, сазнавање, развијање способности говорне културе ученика, правилну употребу језика и подстицање на стваралачки рад у настави. Све ове функције остваривe су ако програми, уџбеници и додатна литература за ученике садрже довољан број и различите врсте некњижевних текстова. Како су због епидемиолошке ситуације, школске 2020/21., ученици пратили онлајн наставу, треба напоменути да је једна од функција и осамостаљивање ученика јер су они сада били приморани на самосталан рад чак и током учења читања и писања. У савременом друштвеном контексту посебно је важно повезивање информација и знања, као и способност ученика да примењују научено како у настави, тако и у свакодневном животу, али и развијање функционалне писмености ученика већ од првог разреда основне школе. У свим досадашњим истраживањима (ПИСА, ПИРЛС) наши ученици су постизали лоше резултате баш из области функционалне писмености па на том пољу треба систематски радити (Бауцал, Павловић Бабић, 2010). Такође, након описмењавања, ученике треба уводити у „раздвајање битних од небитних података јер то води ка такозваном сажимању текста, то јест уочавању кључних елемената" (Вучковић, 2017: 77).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

За потребе овога рада спроведено је истраживање са циљем анализе некњижевних текстова у девет акредитованих буквара. Из постављеног циља произилазе следећи задаци истраживања:

1. утврдити бројност некњижевних букварских текстова за учење штампаних и писаних слова ћирилице;
2. утврдити постојање различитих врста некњижевних текстова у буквари*ма* према програмским оквирима.

Приликом реализације овог истраживања као основна метода коришћена је дескриптивна метода. Сходно задацима и истраживачкој методи, употребљена истраживачка техника јесте анализа педагошке документације (*Програма наставе и учења* и уџбеника). Узорак нашег истраживања чине девет од тринаест одобрених буквара из *Каталога уџбеника* (Службени гласник РС, 2019). Дакле, узорак чини девет буквара (наведени су редоследом из *Каталога*) и ради прегледности у табелама са резултатима истраживања наведени су по имену издавача:

– БИГЗ школство: *Буквар* (Стакић, Ђуровић, Јовић, 2018);
– Креативни центар: *Буквар са наставним листовима* (Маринковић, 2018);
– Герундијум: *Буквар за први разред основне школе* (Милошевић Јешић, 2018);
– Едука: *Нови буквар за први разред основне школе* (Матијевић, Видовић, Јанаћковић, 2018);
– Klett: *Маша и Раша – игра словима, Буквар за 1. разред основне школе* (Гаврић, Ковачевић, 2018);
– Фреска: *Буквар за први разред основне школе* (Јоксимовић, 2018);
– Нови Логос: *Буквар за први разред основне школе* (Милић, Митић, 2018);
– Вулкан издаваштво: *Буквар* (Наумовић, 2018);
– ЈП Завод за уџбенике: *Буквар за српски језик у првом разреду основне школе* (Богавац, Бојовић, 2018).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Букварски некњижевни текстови

У овом истраживању било је значајно одредити колико има букварских некњижевних текстова. Одредили смо број букварских текстова написаних штампаним и писаним слова, као и укупан број тих текстова у уџбеницима различитих издавача јер је то један од најзначајнијих фактора који утиче на учење и усавршавање технике читања и писања. Као што је наведено, ти текстови су осмишљени за описмењавање ученика и њихова бројност приказана је у *Табели 2.*

Табела 2. Некњижевни букварски текстови у буквари ма

Издавач	Букварски некњижевни текстови написани штампаним словима	Букварски некњижевни текстови написани писаним словима	Укупан број некњижевних букварских текстова
Герундијум	9	5	14
Едука	12	10	22
Креативни центар	20	11	31
Вулкан знање	26	15	41
Нови Логос	25	20	45
ЈП Завод за уџбенике	31	16	47
Фреска	27	20	47
БИГЗ	28	21	49
Klett	32	19	51

Са читањем некњижевних текстова ученици се сусрећу у букварском периоду. Након обраде првих неколико слова није могуће читати текстове (чак ни реченице), али врло брзо ученици почињу са писањем и читањем текстуалних целина. На почетку описмењавања, као што је претходном делу рада наведено, поједине речи замењују се сликама, због броја савладаних слова, а текст је засићен до тада наученим словима. Штампана и писана слова се могу обрађивати одвојено, што је најчешће и случај или упоредо, што је методички и оправдано. Када говоримо о броју некњижевних текстова за учење штампаних слова важно је напоменути да он зависи и од тога колико слова се обрађује на једном часу, тј. колико слова се учи у оквиру монографског и/или групног поступка обраде слова јер нови *Програм наставе и учења* прописује да је могуће штампана и писана слова обрадити „комбинацијом монографског и групног поступка, групним или комплексним поступком" (Просветни гласник, 2017: 6).

У анализираним буквари видимо велики распон у броју буквар ских некњижевних текстова. У буквару издавача „Герундијум" (Милошевић Јешић, 2018) постоји девет таквих текстова и то је једини буквар који не садржи текстове који су комбинација речи и слика, већ искључиво текстове састављене од научених слова. Буквар издавача „Klett" (Гаврић, Ковачевић, 2018) има тридесет два некњижевна текста за учење штампаних слова. На бројност текстова написаних штампаним словима може утицати и редослед обраде слова због (не)могућности састављања речи и реченица у оквиру текста, али је изузетно велика разлика у броју приказаних текстова у одабраним уџбеницима. Става смо да је неопходно да буквари обилују овом врстом некњижевних текстова јер ученици те текстове читају и на часовима обраде и утврђивања.

Број текстова написаних писаним словима креће се од пет до двадесет и један, тако да се може закључити да и у овом сегменту уџбеника постоји велика разлика. Писана слова су тежа и за писање (због повезивања слова) и за читање, па је ученицима потребно и више времена и вежбања да их усвоје. Иако није прописано колико је оваквих текстова потребно да би ученици савладали ћирилична слова, ипак, у колони у којој је приказан укупан број некњижевних текстова у буквари видимо да је то најчешће више од тридесет текстова и за обраду и за утврђивање ћириличних слова. Методички значајно је напоменути да већина буквара који су чинили узорак истраживања садржи питања за разумевање прочитаног, те се после већине текстова налази неколико репродуктивних питања којима се може проверити да ли ученици разумеју оно што читају.

ОСТАЛИ НЕКЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ

Поред буквар ских, анализирали смо и присутност других некњижевних текстова предвиђених *Програмом наставе и учења* (Просветни гласник, 2017). Као што је назначено, програмске основе су доста широко постављене, односно, ауторима уџбеника и учитељима је дата слобода да сами одаберу информативне текстове. У буквару издавача „Нови Логос" (Милић, Митић, 2018) постоје информативни текстови о градовима (Београду и Краљеву) и животињама (жирафи и фазану). Клетов буквар (Гаврић, Ковачевић, 2018) садржи различите занимљивости и информативне текстове о облацима и кикирикију, нпр. Издавачка кућа „Вулкан знање" (Наумовић, 2018) у свом буквару садржи упутства за различите дечје игре, нелинеарне текстове, упућивање на другу литературу и истраживање на интернету. У Заводовом буквару (Богавац, Бојовић 2018) могу се пронаћи текстови из часописа за децу (*Дечје новине*) што је такође *Програмом* предвиђено.

Поред тога, један ауторски некњижевни текст који је обавезан је текст „Буквар" Милана Шипке и он се не налази се у свим проучаваним буквари ма.

Међутим, *Програм наставе и учења* није прописао у ком уџбенику за матерњи језик тај текст треба да се нађе, те се не може замерити ауторима буквара зашто се он не налази баш у том уџбенику, иако би према називу и садржини текста логично било да је том некњижевном тексту баш ту место. Како се у буквари налази одломак из наведеног текста, дужине самог одломка се разликују, али су прилагођене ученицима првог разреда. Оно што је посебно важно, а налази се у сваком буквару јесте дидактичко-методичка апаратура која прати текст и у неким буквари постоје питања и за усмено и писмено одговарање.

Популарни текстови који би требало да се нађу у уџбеницима за први разред јесу о двема значајним личностима наше историје и културе, о Вуку Караџићу и Светом Сави. Већ у буквару, ученици ће се упознати са овим знаменитим Србима. Готово сви анализирани буквари садрже популарне текстове о Вуку Караџићу и Светом Сави. Оно што превазилази оквире овог истраживања јесу дужине тих текстове, одабир информација о њима, повезаност са неким од других (чак и књижевних) текстова и број питања након текста. Како се у званичном документу наглашава и избор о знаменитој завичајној личности, у два буквара дати су текстови о Николи Тесли („Вулкан знање") и Јовану Јовановићу Змају („Фреска").

Букварски текстови су најзаступљенији некњижевни текстови у првом разреду. Као што је у *Табели 2* приказано, број букварских текстова се разликује од издавача, али веома је важно да су они толико присутни у уџбеницима јер се ученици захваљујући њима, описмењавају. Овим истраживањем је показано да су аутори буквара све креативнији у погледу одабира информативних текстова. Њих је такође све више и оно што је методички важно јесте постојање питања за разумевање, као и усмеравање на читање сличних текстова. Популарни текстови у буквари су најчешће они које је *Програм наставе и учења* прописао, али као што је наведено, неки аутори су отишли корак даље и уврстили додатне текстове. Учитељи, наравно, поред некњижевних текстова који се налазе у одабраном буквару могу да користе и додатне материјале јер савремени друштвени контекст омогућава наставницима да трагају на интернету и одаберу текстове који им највише одговарају.

ЗАКЉУЧАК

Са некњижевним текстовима ученици се сусрећу већ приликом описмењавања у првом разреду основне школе, када читају букварске текстове. Буквар, поред њих садржи и информативне и популарне текстове, који су ипак много мање заступљени у наставном процесу од букварских, али су то обавезне некњижевне врсте пошто су предвиђени *Програмом наставе и учења* (Просветни гласник, 2017).

На основу истраживања, дошли смо до закључка да су у буквари*ма* најзаступљенији некњижевни букварски текстови, да има и информативних, а да је најмање популарних. Потпуно је очекивано да је највише букварских текстова пошто се ученици, читајући њих, описмењавају. Програмски оквир је доста широко постављен и оставља доста простора ауторима уџбеника и учитељима што може бити добро, али ако се не испланира унапред, може бити и занемарено у настави. С друге стране, друштвени контекст и развој технологије омогућавају простор за изналажењем различитих некњижевних текстова. Текстови могу бити тематски планирани или одабрани у зависности од интересовања ученика и повезаности са градивом из других предмета. Важно је само да дужина некњижевних текстова и садржај одговарају узрасту ученика. Иако је званичним *Програмом наставе и учења* (Просветни гласник, 2017) предвиђено читање ове врсте текстова већ од првог разреда основне школе, ипак наши ученици не постижу тако добре резултате на интернационалним тестирањима о разумевању прочитаног где се они тешко сналазе баш приликом читања и декодирања некњижевних текстова. То може бити знак да је потребно још више оваквих текстова и да се они не смеју занемаривати у настави, већ да је потребно много више пажње и часова посветити систематском раду на њима.

Методички изазови и важност рада на некњижевним текстовима свакако ће допринети вишем степену разумевања текстова, утицаће на савладавање вештине читања, али ће усмерити учитеље и ауторе уџбеника на форму некњижевних текстова пред којима ученици имају потешкоће. Такође, савремени друштвени контекст и употреба савремених технологија утиче на измењени приступ наставним садржајима, па тако и на избор некњижевних текстова.

Извори

Богавац, Д. и Бојовић, Д. (2018). *Буквар за српски језик у првом разреду основне школе.* Београд: ЈП Завод за уџбенике.

Гаврић, З. и Ковачевић, М. (2018). *Маша и Раша – игра словима*, Буквар за 1. разред основне школе. Београд: Klett.

Јоксимовић, С. (2018). *Буквар за први разред основне школе*. Београд: Фреска.

Маринковић, С. (2018). *Буквар са наставним листовима*. Београд: Креативни центар.

Матијевић, Б., Видовић, Љ. и Јанаћковић, Р. (2018). *Нови буквар за први разред основне школе*. Београд: Едука.

Милић, Д. и Митић, Т. (2018). *Буквар за први разред основне школе.* Београд: Нови Логос.

Милошевић Јешић, С. (2018). *Буквар за први разред основне школе*. Београд: Герундијум.

Наумовић, С. (2018). *Буквар*. Београд: Вулкан издаваштво.

Стакић, М., Ђуровић, Д. и Јовић, В. (2018). *Буквар*. Београд: БИГЗ школство.

Литература

Бауцал, А. и Павловић Бабић, Д. (2010). *ПИСА 2009 у Србији: први резултати. Научи ме да мислим, научи ме да учим*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду и Центар за примењену психологију.

Висинко, К. (2010). *Језично изражавање у настави хрватскога језика*. Загреб: Писање.

Вучковић, Д. (2017). Поучавање и усвајање читалачке писмености у млађим разредима основне школе у Црној Гори. *Иновације у настави*, 2, 68–81.

Каталог уџбеника за први и пети разред основног образовања и васпитања (2019). Службени гласник Републике Србије, бр. 27/18, 650-02-00157/2019-07. Retrieved 12 May, 2021 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/.

Милатовић, В. (2019). *Методика наставе српског језика и књижевности – у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.

Мркаљ, З. (2016). *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*. Београд: Учитељски факултет.

Поповић, Д. (2013). Развој читалачке писмености и образовни програм матерњег језика и књижевности у основној школи. *Иновације у настави*, 26(3), 112–123.

Поповић, Д. (2009). Неумјетнички текстови у настави језика. У Поповић Д. (ур.): *Настава матерњег језика и књижевности* (7–19). Подгорица: Завод за школство.

Програм наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 16/2017.

Пурић, Д. (2018). Настава српског језика у функцији подстицања читалачких интересовања ученика млађег школског узраста. *Иновације у настави*, 4, 31–45.

Росић. Т. (2012). *Научно-популарни, информативни и научно-технички текстови у настави – жанровске особености*. Јагодина: Педагошки факултет.

Стојановић, Б. (2016). Потреба за индивидуализацијом садржаја у настави почетног читања и писања и савремени буквари. У Пешикан А. (ур.): *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (115–132). Ужице: Учитељски факултет.

Стојков, И. (2017). Протоколи за анализу уџбеничких елемената у савременим буквари*ма*. *Методичка пракса*, 13 (1), 71–86.

Цветановић, З., Јанићијевић, В. и Мићић, В. (2010). Методички аспекти савременог буквара. У Јорданović Б. (прир.): *Буквари и букварска настава код Срба* (287–305). Београд: Педагошки музеј.

Цветановић, З., Стојановић, Б. и Мишић, Д. (2017). Врсте текстова у разредној настави језика и књижевности. *Теме*, XLI(3), 639–652.

Ivana P. Stojkov
University od Belgrade, Teacher Education Faculty

NON-LITERARY TEXTS IN SPELLING BOOKS – METHODICAL POSSIBILITIES IN CONTEMPORARY SOCIAL CONTEXT

Summary

The aim of the paper is to determine the representation of non-literary texts in spelling books and their compliance with the *Program of Teaching and Learning for the first grade of primary education* (2017). Nine spelling books from different publishers from the *Textbook Catalogue for the first and fifth grades of primary education* (2019) were analyzed. The study shows the types and functions of programming non-literary texts: texts from spelling book, popular and informative texts. In addition to spelling books, these texts can be found in magazines, encyclopedias, but also on the Internet. Contemporary social context, online teaching and the use of modern technologies affect on the revised access to teaching content, as well as the selection of non-literary texts that we will show in one part of the study. We have come to the conclusion that in the spelling books most represented are non-literary spelling books texts, that there are informative and the least popular texts, and that there is no compliance of selected non-literary texts in the spelling books with the *Program* with suggestions on how to use them functionally in revised social circumstances.

Keywords: *non-literary texts, contemporary spelling books, learning of reading and writing*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.429M
УДК 37.091.3::811.111
Стручни чланак
стр. 429–444

Ивана А. Матовић*

МЕТОДИЧКИ ПРИНЦИПИ ПРИБЛИЖАВАЊА УСЛОВНИХ РЕЧЕНИЦА (ЕНГЛ. CONDITIONAL SENTENCES) У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: У раду се говори о постављању и решавању проблема разјашњавања и правилног савладавања условних (тзв. кондиционалних) реченица у енглеском језику, као наставној јединици из области граматике која се често чини као несавладива препрека онима који имају за циљ учење језика и владање истим. Примарно се у обзир узима процес преношења знања са наставника на ученике средњих школа који поседују неопходно претходно језичко искуство и сазнајну схему као потенцијал за ефективно усвајање дате јединице. У њиховом случају, стога, сам процес учења може резултирати вештом употребом условних реченица и њиховом активацијом у језичким вештинама. Нагласак је како на самом процесу формирања условних реченица, тако и на потенцијалним проблемима и њиховом превазилажењу са аспекта методичких принципа, пре свега дедуктивног учења и когнитивног приступа, све са циљем да се укаже на неопходност учења граматике као језичке области.

Кључне речи: *условне* (*кондиционалне) реченице, настава, методички приступи, савладавање граматичког садржаја, изражавање хипотетичких ситуација.*

ПРЕДАВАЊЕ ГРАМАТИЧКЕ ФОРМЕ У ФУНКЦИЈИ СУЖАВАЊА ЈЕЗИЧКОГ СПЕКТРА КАО НАИЗГЛЕД НЕПРЕМОСТИВЕ ПОЈАВЕ

Страни језик, виђен споља, може деловати попут каквог гиганта, необликоване масе која представља непремостив изазов за ученика. С обзиром на то да граматика представља скуп јасних правила о језичким јединицама, који као такав не само да уређује правила употребе језика, како у писаној тако и у усменој форми, него и олакшава процес учења страног језика, јасно је да она може помоћи редукцију ове „огромности" задатка учења језика.

* ivnmat@gmail.com

Традиционално гледиште је да се енглески језик састоји од низа граматичких правила са изузецима, а између осталог, из таквог начина размишљања се развија и граматичко-преводилачки метод наставе. Није далеко отишла ни каснија структурна теорија језика која је описала синтаксу енглеског језика као ограничен број образаца у које се лексика или речник могу уклопити. Из тога вероватно и следи да се већина просветних радника слаже са потребом предавања граматичке форме, упркос препознавању друге димензије језика и чињенице да је тешко раздвојити језичке облике од њиховог окружења, а што је касније довело до ситуационализоване наставе језика или ситуацијског приступа (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, Pincas, 2003: 39), као и когнитивног учења. Много тога је написано на тему оживљавања граматике. Уврежено мишљење – да је пажња са граматике скрајнута код експерименталног учења и у учењу језика у комуникативне сврхе – само је делимично тачно. Јесу се појавили силабуси у 1970-им код којих је деловало да маргинализују граматику у корист функције. Пажљивији осврт на ове силабусе показује, међутим, да су они више него често имали чврсту граматичку основу (Thornbury, 1999: 23).

Сада постоји уврежен осећај да ученици морају да науче и да се оспособе за језичке вештине, али да им је такође неопходна граматичка база. Модерни курсеви уче граматичку структуру, а потом стимулишу ученике да је користе као део функционалног разговора (Harmer, 1987: 5).

Да ли би методика требало да се придржава силабуса који обухвата садржај из граматике? Већина приступа учењу језика све од 1970-их је дала потврдан одговор. Сама форма силабуса је знатно варирала и разликовала се од метода до метода, али су се сви генерално базирали на граматици (Thornbury, 1999: 22). По питању експлицитности учења правила постоји јасна подељеност између оних који траже систем огледања процеса у усвајању матерњег језика, и оних који тврде да је усвајање другог језика интелектуалнији процес, и предлажу свесно учење правила.

Било како било, Милне у свом раду полази од Лонговог истицања значаја фокуса на форму и касније долази до закључка да се водећи лингвистички стручњаци ослањају на његов концепт, дајући његове различите интерпретације. Они саветују да се метод преношења знања превасходно бави фокусирањем на форму у оквиру значењског или комуникативног приступа (Milne, 2017: 29). Дедуктивни приступ се традиционално доводи у везу са граматичко-преводилачком методом, што је заправо неповољно, јер постоје многи други начини да се дедуктивно учење инкорпорира у језичку учионицу, док се кондиционалне структуре кроз њих могу изместити из контекста језичке „огромности” у употребну алатку за превазилажење проблема у комуникацији на енглеском језику.

ПОЈАМ УСЛОВНИХ (КОНДИЦИОНАЛНИХ) РЕЧЕНИЦА И РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ РЕАЛНИХ И ИМАГИНАРНИХ КОНДИЦИОНАЛА

Када говоримо о условним (кондиционалним) реченицама, корисно је поређење са условним реченицама. Граматика српског језика већ нам је понудила дефиницију овог појма, а и у граматици енглеског језика јасно се наводи да се кондиционали баве имагинарним ситуацијама, с тим да су неки од њих могући, неки су мало вероватни, а неки пак немогући. Говорник, односно писац замишља да се нешто може или не може/није могло десити, а потом ситуацију пореди са могућим последицама или исходима, и нуди даље логичке закључке о самој ситуацији (Carter & McCarthy, 2006: 747).

Делује да се процес учења побољшава када се пажња оног који усваја језик усмери на то да граматички облик правилно формира и када је његова пажња усмерена на одлике граматичког система. Најчешће описиване условне реченице су често познате као први, други и трећи кондиционал и неопходно их је уводити овим редоследом како би се сликовито могло приказати померање форме, како у структури тако и у значењу и примени. Граматичке структуре не само да имају (морфосинтактички) облик, већ се користе и за изражавање значења (семантика) у контексту одговарајуће употребе (прагматика) (Larsen-Freeman, 2001: 252).

Зато је важно да се запитамо да ли је особа коју подучавамо кондиционалној форми когнитивно зрела, односно, може ли се укључити у процесе решавања проблема, дедукције и комплексних задатака памћења? Колико добро је развијена његова/њена металингвистичка свест? Односно, може ли особа да третира језик попут каквог предмета – у овом случају, да ли може да наведе правило грађења условних реченица?

То нас уводи у проблематику метајезика. Некако је посве логично да на нултом кондиционалу визуелно прикажемо одакле докле се протеже реченица, и идентификујемо главну и зависну (субординативну) реченицу од којих се састоји. Како би дошло до когнитивног процеса код ученика језика, можда је најбоље применити систем апроксимације матерњем језику у процесу увођења ових термина. На тај начин могуће је разбити почетни отпор према терминологији генерално, али пре свега према оној којом се барата у условним реченицама.

У енглеском језику, реченица је јединица писане граматике и уобичајено се лако идентификује великим почетним словом на првој речи и тачком на последњој речи. То није далеко од представе коју су ученици већ формирали учећи да реченица у српском језику има своје шире и уже значење. Подсећање на дефиницију комуникативне реченице јасно ће створити слику о појму *sentence*, чији можда најадекватнији еквивалент јесте исказ (Станојчић и Поповић, 2008: 204).

Предикатска реченица *(clause)* је појам који, када се уводи на енглеском језику, за одговор углавном има збуњен поглед ученика, који за собом најчешће вуче страх од непознатог. Стога је врло важно изједначити тај термин са предикатском реченицом у српском језику како би се осећали на сигурном терену. Најтипичније је да се предикатска реченица састоји од субјекта, глагола и других елемената који не морају бити неопходни (објекат, прилошке одредбе или друге глаголске допуне) (Carter & McCarthy, 2006: 486).

*If I **get up** early, I **go** running.*

Ова реченица се састоји од две предикатске реченице, а прва почиње зависним везником *if*. Зависни (субординативни, хипотаксички) везници и везнички спојеви, попут наведеног, уводе зависну реченицу. Уколико бисмо је изоловали, она не би представљала довршену мисао, те је стога јасно да се ради о зависној реченици унутар ове сложене. Она у себи садржи услов, по чијем испуњењу долази до резултата исказаног у главној предикативној реченици. Главна независна реченица долази након зареза, представља независну реченицу, која може да стоји самостално, извађена из контекста. Ове две реченице могу заменити редослед без икакве промене у значењу:

I go running if I get up early.

Применом изједначавања појма главне реченице са независном реченицом, и подређене реченице са зависном, долази до поједностављивања почетног проблема и проблематика аверзије према метајезику се врло лако може избећи.

Треба имати у виду да дедуктивни приступ може бити одбојан за неке ученике, поготово за млађе. Могуће је да не поседују метајезик или не разумеју потребне концепте. Дедуктивни приступ подстиче фронтални начин наставе, на уштрб укључености и интеракције ученика, али је, с друге стране, конкретан, и стога штеди време. Поврх тога, одраз је вредновања и поштовања интелигенције и зрелости многих ученика, те даје потврду улози когнитивних процеса у усвајању језика (Thornbury, 1999: 30).

Нулти кондиционал је једноставне форме када је у питању граматичка структура – у обе предикатске реченице налази се садашње време, јер њиме исказујемо чињенична стања и навике до којих се долази увек по испуњењу услова. Треба подсетити, за исказивање чињеница, општих истина, навика и рутина, користимо садашње просто време *(Present Simple)*, те је оно стога и нашло примену овде. Није згорег, ради јаснијег поимања примене нултог кондиционала, истаћи могућност замене везника *if* са *when*, или још боље – *whenever*, којим се може проверити законитост која овде влада, а то је да након испуњења услова увек долази до истог резултата.

У првом кондиционалу особа предвиђа могућ резултат у будућности уколико се услов испуни. Неопходно је да постоји макар најмања вероватноћа за испуњење услова. Основна граматичка форма може се, као и у већини граматичких форми представити формулом: *IF + present (simple) / will + bare inf. (inf. without 'to')*:

*If I **accept** that offer, I **will live** on a beach.*

Поједностављено објашњење које се нуди у школама нуди ригидну структуру у употреби времена у овим реченицама, те се посматрају као аритметичка формула, и математички се примењује на одрађивање задатака и тестова, без пуног разумевања употребне димензије енглеског језика. Међутим, први кондиционал је заправо најфлексибилнији од три у примени и спектру времена која може садржати, о чему ће бити више речи у четвртом одељку овог рада.

У другом кондиционалу, говорник или писац реагује на могућу или хипотетичку ситуцију дајући индикацију за могући исход. Он наводи да услов мора бити испуњен како би садашњост или будућност били другачији. Није згорег илустровати истим примером са адекватним променама у апликовању времена, како би се осетило померање у структури, али и значењу:

*If I **accepted** that offer, I **would** live on a beach.*

Истичемо да је садашње просто време *(Present Simple)* узело свој прошли еквивалент – прошло просто време *(Past Simple)*, а модални глагол *will* је прешао у у свој прошли еквивалент *would*. Такође, садашњост и будућност, као кључне ставке првог кондиционала овде су постављене као хипотетичке, тј. имагинарне, зато што говорник види остварење услова као мало вероватно, што је и кључна разлика у употреби ова два типа условних реченица.

Уколико наставник осети да је потребно обновити глаголске форме које се употребљавају у условним реченицама, укратко испод сваког подвученог времена пожељно је истаћи у виду формула кратке обрасце за грађење времена, пре свега потврдан и одричан облик, с тим да је неопходно засебно одвојити глагол *бити (to be)* код простих времена због његове природе да се понаша као помоћни глагол. Важна је напомена да зависна реченица никада неће ићи у упитан облик, јер је просто питање немогуће започети везничким спојем субординативног типа. У главној се реченици тако нешто може чинити, што у овом случају јесте олакшавајућа околност, јер је ученицима једноставнија за примену инверзија до које долази у формирању питања, од такозваног *ASI* обрасца код садашњег простог времена *(Present* Simple) или пак прошлог простог времена *(Past Simple)*. Модални глаголи не мењају облик у зависности од лица и у постављању питања врше ову просту инверзију, што ученици свакако виде као олакшавајућу околност. Реструктурирање је важна ставка учења

и подразумева интегрисање нових информација са старим (Thornbury, 1999: 94). Тада нови материјал улази у когнитивно поље, врши интеракцију са инклузивнијим концептуалним системом и под њега се адекватно подводи (Ormrod, 2012: 66).

У трећем кондиционалу, описује се став говорника према имагинарној ситуацији у прошлости. Овде особа говори о прошлом догађају који се није догодио, стога су ствари другачије од онога како је могло бити, тј. супротне стварним чињеницама:

*If I **had accepted** that offer, I **would have lived** on a beach.*

Просто прошло време *(Past Simple)* прелази у старије прошло време *(Past Perfect Simple)*. С обзиром на то да модал нема старије прошло време *(Past Perfect)*, једино што преостаје јесте да инфинитив применимо у његовој перфектној форми, која исказује свршеност радње, односно њен останак у прошлости. Треба подвући да је овај кондиционал једини тип условних реченица који се у потпуности односи на прошлост, искључиво имагинарну, и да до остваривања услова не може доћи, па тако ни до очекиваног исхода који из њега произилази.

Овакав метод увођења форме дефинитивно испуњава очекивања оних који имају аналитички стил учења и у случају условних реченица је неопходан. Торнбери запажа да ученик енглеског језика често долази са очекивањем да ће предавање бити оријентисано на граматику, што уме да потиче од разочарања насталог услед потешкоћа или немогућности да се усвоји језик у контекстима ван учионице. Извор таквог осећања може бити самостално учење или, рецимо, имерзија у културу страног језика који је предмет учења (Thornbury, 1999: 17). Ово управо и јесте случај у комплекснијој граматици попут условних реченица, поготову хипотетичких, јер жив говор подразумева различите сегменте попут аспекта и модалности у енглеском језику. Зато је дужност наставника да не игнорише ова очекивања и не охрабрује ученике да једноставно искусе језик, како не би продубио већ постојећа негативна осећања или довео до отуђивања. Код индуктивне методе, нефокусирано излагање неорганизованим језичким подацима само по себи може бити недовољно. Индукција, како би најбоље функционисала, захтева више од насумичног излагања. Неопходна јој је интервенција било креатора силабуса, писца материјала или наставника, или пак све троје (Thornbury, 1999: 50).

Од изузетног је значаја описати ове предикатске реченице у контексту степена у коме се односе на реалне или нереалне ситуације:

> „Два главна критеријума по којима се разликују условна значења јесу: остварљивост и време важења услова. Реалне, потенцијалне и ирелане условне реченице. Будући, садашњи, прошли, свевременски услов" (Станојчић и Поповић, 2008 : 326).

Неопходно је подизање свести о кретању кроз ове варијанте, док подстицање ученика страног језика да се излажу неопходном ризику у употреби форме кроз вештине, може помоћи да се те варијанте и усвоје. Истицање карактеристика граматичког система је стога облик подизања свести, који можда неће довести одмах до активације одређеног сегмента граматике који се обрађује, али ће, упркос томе, покренути ланац менталних процеса који ће временом резултирати прецизном и адекватном продукцијом језика.

„ЗАКОН” ИМАГИНАРНОГ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ И СЛАГАЊЕ ВРЕМЕНА

У условним реченицама које се односе на реалне ситуације, времена се углавном користе на исти начин као у другим врстама реченица. Садашња времена користе се како бисмо говорили о садашњим и будућим догађајима као и о генералним истинама и чињеницама, а прошла времена за прошле догађаје.

Међутим, проблем настаје код хипотетичких ситуација у којима се времена „померају” и код којих је за ученика енглеског језика можда проблематично да осети да се употреба прошлог времена односи на садашњост или пак на будућност. Да не говоримо о комбинованим условним реченицама, где се лакоћа примене аритметичких формула „гаси” код свакога са неизраженим или неоформљеним смислом за функционалност енглеског језика. Стога, лекције треба планирати и изводити тако да се нови језички материјал чврсто интегрише са старим, што учење језика и чини смисленим. Било која ситуација може бити смислена уколико ученик има претходно искуство у језику које је неопходно за даље усвајање – односно предиспозицију да повезује нови задатак са оним што већ зна; и сам задатак му јесте потенцијално значајан – односно, може се повезати са сазнајном схемом ученика (Ormrod, 2012: 66).

У објашњавању хипотетичких условних реченица важно је претходно одрадити конструкције са *I wish…* и *I'd rather…*, којима изражавамо како бисмо волели да је тренутно стање или ситуација из прошлости другачија, чиме би се продрло у природу језика да се у хипотетичким ситуацијама „помера” време један корак уназад. Овде је полазни моменат највероватније реченица: *I wish you were here.* Она је већ толико присутна у нашој изложености енглеском језику, па стога и изузетно пријемчива за ухо. У данашње време, особе које уче енглески језик подвргнуте су учесталој изложености језику и често бивају полусвесне многих граматичких шема које користе на часу, тако да нова граматика не мора бити у потпуности страна ученицима, или нешто са чиме се раније нису сусретали не обраћајући пажњу на граматички аспект саме конструкције. Наставнику су потребни алати, приступи, који ће њему и његовим ученицима омогућити да открију више о граматици и да је на користан начин употребе (Scrivener, 2005: 115).

У претходно поменутој реченици, прошло време глагола *бити* заправо се не односи на прошлост, и код имагинарних ситуација значајно је истаћи варијанту у реалном оквиру где се користи његов садашњи еквивалент:

*I wish you **were** here. **But you are not**.*

Када се ради о жељи у контексту нечега што се већ догодило или остало у прошлости, прошло време иде још један корак унатраг, и уместо простог прошлог времена *(Past Simple)*, користимо прошли перфекат *(Past Perfect Simple)*:

*I wish you **had been** here. **But you were not**.*

Прошли перфекат је у реалном контексту просто прошло време. На исти начин се понаша конструкција *I'd rather*.

До истог заправо долази и у хипотетичким кондиционалима, тј. другом и трећем, а што је већ поменуто у претходном поглављу. Говорећи о природи језика, у хипотетисању се иде један корак уназад у временском оквиру, уједно се мора поменути и природа глагола *бити* да у тим имагинарним ситуацијама гласи *were* за сва лица, те да *was* губи значај у овим случајевима. Такође, у савременом контексту, долази до ређе употребе овог старомодног правила, па ово *were* по команди ствари остаје фиксно и неопходно искључиво у фрази *If I were you*, која се користи у кондиционалу типа два, док у свим другим ситуацијама можемо да се определимо за *was* уколико налазимо да нам је оно пријемчивије и лакше за употребу, што углавном и јесте с обзиром на то да је сада већ застарела форма уједно и карактеристична за формални регистар:

*If I **was/were** smarter… / If Jane **was/were** a bit taller…*

Овде треба поменути да баш као што процеси наставе језика претпостављају теорију природе језика, они се подједнако морају темељити на теорији учења језика. „Граматика се бави формом језика, односно шемама, регуларностима, навртњима и шрафовима које уврћемо на различите начине" (Scrivener, 2005: 128). Особа стиже до тачке у настави где жели да се ученици заиста усредсреде на одређену јединицу граматике, да је уоче, размишљају о њој и разумеју је, да им постане јаснија њена форма, значење и употреба.

Зато примере за два хипотетичка кондиционала стављамо у реалан контекст, као што смо то радили код претходно поменутих структура.

*If I **accepted** that offer, I **would live** on a beach. **But I probably won't accept it and will not live on a beach.***

*If I **had accepted** that offer, I **would have lived** on a beach. **But I didn't accept it, and so I didn't live on a beach.***

Баш ова природа понашања у имагинарном, дозвољава комбиновање ова два типа условних реченица и тако настају комбиноване условне (кондиционалне) реченице. Како употребити одговарајуће време, зависиће од тога да ли хипотетишемо о садашњем моменту, или пак о прошлом.

*If I **were** smarter, I **wouldn't have** done it. (But **I'm not** smarter, so I **did** it.)*

У примеру у зависној реченици имамо елементе другог кондиционала јер говоримо о хипотетичкој садашњости. *Ја нисам паметнији*, то је чињеница о мени, примењива сад, у садашњем контексту. Под условом да јесам, то не бих урадио у одређеном тренутку у прошлости, па стога у главној реченици имамо елементе трећег кондиционала.

*If I **hadn't done** it, I **would be** happier. (I **did** it, so **I'm not** happier.)*

Овде је ситуација обрнута, јер да до хипотетичког услова у зависној реченици није дошло у одређеном тренутку у прошлости, ја бих сада био срећнији, односно, резултат у садашњем контексту би био посве другачији, што је апсолутно супротно стварним чињеницама. Стога, комбинују се кондиционал типа три у зависној реченици и модална главна реченица са одликама кондиционала типа два.

У оба примера комбинованих условних реченица заправо је маргинално пуко руковођење формом *први + други* и *други + први*, и од знатне је важности функционално руковођење системом слагања времена у складу са контекстом на који се позивамо – имагинарном садашњом или прошлом ситуацијом где до тог слагања и долази.

ФЛЕКСИБИЛНОСТ У УПОТРЕБИ ВРЕМЕНА У КОНДИЦИОНАЛНИМ РЕЧЕНИЦАМА

Језик између осталог усвајамо тако што добијамо разумљив улазни материјал *(input)*. Уколико наставни материјал садржи форме и структуре које су мало изнад нивоа претходног знања ученика, онда ће такве форме бити мотивација за учење и доћи ће до процеса њиховог усвајања.

Разлике у употреби времена и модалности су значајни за могућу или замишљену ситуацију. Ма колико пажљиво да су организовани подаци, многе језичке области, као што су аспект и модалност, пркосе лакој формулацији правила. У условним реченицама, одабир времена изражава различите типове потенцијалних догађаја. У главној реченици, модални глаголи се употребља-

вају у индикацији на неиспуњен исход ових догађаја (Carter & McCarthy, 2006: 747). Представа о томе да је условна реченица усиљена форма, ригидне структуре и уске примене, заправо је предрасуда која чини да ова граматичка јединица буде тешко прихваћена и заморна. Овакву предрасуду треба разбити показавши да заправо времена могу „шетати" кроз аспекте унутар једног типа условне реченице, као да и одабир модала зависи од онога што намеравамо исказати. То знатно може да релаксира однос према овој наставној јединици, као и да охрабри ученика да употребљава ове форме.

Дејвид Аусубел тврди да се учење одвија у људском организму путем смислених процеса повезивања нових догађаја са већ постојећим когнитивним процесима или пропозицијама – качењем нових јединица на постојеће когнитивне клинове. Значење није имплицитан одговор, већ „јасно артикулисано и прецизно издиференцирано свесно искуство које се појављује када потенцијално значајни знаци, симболи, концепти или пропозиције доводе у везу и инкорпорирају унутар дате когнитивне структуре индивидуалца на неарбитрарној и супстативној основи" (Anderson & Ausubel, 1965: 8). Ово повезивање је заслужно за мноштво феномена: усвајање новог значења (знања), ретенцију, психолошку организацију знања као хијерархалне структуре и евентуалну појаву заборављања.

Стога треба објаснити да у нултом кондиционалу не морамо нужно имати садашње просто време, већ да то садашње време може да се јави и у свом прогресивном или свршеном аспекту. Први кондиционал у тој димензији постаје најкомплекснији јер се у зависној реченици ово време исто овако може прилагођавати, а још релаксиранија је главна реченица која може примити широк спектар форми. Модални глаголи се могу појавити у условним реченицама, уколико имају значење воље или предвиђања, или на местима где је важно назначити љубазност. Пре свега, *will* јесте модални глагол, те га исто тако можемо заменити неким другим. Модалност је, дакле, граматичко средство којим се може пренети интраперсонално значење. Ово је само један пример тога како граматику можемо користити да регулишемо финесе како бисмо постигли најбоље, односно жељене перформансе. Из тога следи да у учењу језика они који га усвајају морају видети како се форма уклапа у спектар значења – како репрезентативних тако и интраперсоналних – која сваки ученик мора и да изрази и разуме. Једна функција се може изразити кроз неколико различитих форми.

If you do that, you'll be in trouble. (упозорење)

If you lie down, you'll feel better. (савет)

If it rains, we'll take a taxi. (план)

If you pass your driving test, I'll buy you a car. (обећање)

(Thornbury, 1999: 7).

Стога је важно предавати граматику у контексту како би се избегао неспоразум у употреби језика.

Исто тако, једна форма може изразити варијетет функција. *Will* такође у комбинацији са крњим инфинитивом чини будуће просто време, што је одмах показатељ да у овој предикатској реченици долази у обзир ма које будуће време, а будућност још можемо исказати прогесивним будућим временом *(Future Continuous)*, перфектним будућим временом *(Future Perfect)*, али прогресивним презентом *(Present Continuous).* И поврх свега тога, може се у независној реченици употребити и инфинитив.

Како идемо даље на други и трећи кондиционал, форма се ограничава у спектру времена која долазе у обзир. Други у зависној реченици може садржати не само прошло просто време *(Past Simple)*, већ и његов прогресиван аспект *(Past Continuous).* А модал *would* у независној реченици као модал у прошлом времену можемо заменити неким другим прошлим модалом, рецимо са *could* или *might*. Ништа много другачији није кондиционал типа три, на њега се на исти начин примењује аспект код прошлог свршеног времена, који може бити и прогресиван, а модали у главној клаузи се могу мењати на исти начин. Успешно извођење шема и правила из анализе језичких података зависи не само од тога како су ти подаци организовани, већ и од квалитета и количине самих података.

Следе примери нестандардних условних реченица који илуструју црту флексибилности која се налази у овим формама:

Нулти кондиционал:

*If you **want** to be fit, you **have to** do exercise every day.*

*If your muscles **ache** every day, you **are** probably **doing** too much exercise.*

*If you **haven't been** to London, you **haven't lived**.*

Први кондиционал:

*If the photos **are** good, I'**ll send** them to you.*

*If you**'re not going**, I**'m not going to go** either.*

*If I **haven't come back** by 9.00, **start** dinner without me.*

*If you **don't disturb** me, I**'ll have finished** in an hour.*

Други кондиционал:

*If there **was** a fire in this hotel, it **would be** very difficult to escape.*

*If you **weren't making** so much noise, I **could concentrate** better.*

*If I **were** you, I**'d make** Jimmy wear a helmet when he's cycling.*

Трећи кондиционал:

*If you **had studied** more, you **would have done** better in the exams.*

*If he **hadn't been wearing** a helmet, he **would have died**.*

*If they **had known** you were coming, they **might have stayed** longer.*

Узевши у обзир то да одабир аспекта може такође рефлектовати различита виђења догађаја у временском контексту, прави се осврт на старо градиво и додатно се осликава његова примена, пре свега на инфинитиву, чији свршени облик имамо код трећег кондиционала у модалној реченици. Аспект се тиче углавном тога како говорник перципира трајање догађаја и како се различити догађаји доводе у везу један са другим у времену. Он нам дозвољава да приступимо догађају на различите начине иако тачка у времену када се одвија може остати непромењена (Carter & McCarthy, 2006: 411). Поредимо наредна три примера у којима је дат инфинитив у сва три аспекта – простом, прогресивном и перфектном:

*They might **come.*** – Можда ће доћи.

*They might **be coming**.* – Можда долазе; радња је у току.

*They might **have come**.* – Можда су дошли; радња је завршена.

Код прогресивног аспекта акценат је на трајању радње. Стога се може користити да укаже на нешто што је у току, недовршено, или је привремено. Прогресивни аспект се односи на посматрање догађаја из самог центра не обраћајући пажњу на почетну и завршну тачку догађаја. Перфектни аспект се тиче говорникове перспективе на везу између једног временског оквира и догађаја који се одвија у другом временском оквиру.

Многе предности и мане приступа вођења правилима ослањају се на квалитет самог објашњења правила. Ово наизменично зависи од тога колико је правило једноставно за баратање ономе ко га користи. Није често случај да верзија правила једног лингвисте буду прикладна за контекст учионице, па је неизбежно да ће доћи до одређене размене између истинитости правила и педагошке вредности правила.

Напослетку, тврдња Чомског јесте да језик, уместо да буде структура навике, јесте заправо креативност вођена правилима (Chomsky, 1964 : 22).

ЗАКЉУЧАК

Део процеса учења језика мора бити оно што понекад називамо учење јединица, тј. меморисање индивидуалних ставки попут условних реченица, и у том процесу долази до тачке када је потребно научити неке шаблоне и правила који ће нам омогућити да генеришемо нове реченице, што је заправо граматика. Она попут какве машине за стварање нама омогућава да изградимо потенцијално изузетан број оригиналних реченица. Без граматичког објашњења ученик долази до заравни на којој је врло тешко даље напредовати, због чега постоји ризик од фосилизације (прекида учења) услед недостатака подстицаја за рестурктурирање менталне граматике. Граматика омогућава да уочавамо у страном језику оно што би у супротном прошло непримећено, што ће стога индиректно утицати на процес учења самог језика. Стога је важна трансмисија са оних ко поседују знање на оне који га немају. То не значи да би граматика требало да буде циљ учења, нити да је фокус само на форму довољан. Комуникативна компетенција захтева и фокус на значење.

Приближавањем форми можемо олакшати активацију условних реченица кроз вештине. Из онога што знамо о теорији стицања вештина, флуентност или процедурализација декларативног знања (нпр. знање граматичког правила или обрасца) захтева праксу у којој ученици смислено користе тачку циљног језика, а декларативно знање задржавају у радној меморији (Larsen-Freeman, 2001: 258). Идеално би било сваки тип уводити постепено, са одређеним временским периодом у коме би се сваки од њих употребљавао, како у писменом тако и усменом изражавању, а изложеност аутентичним текстовима и вежбама слушања, које промовишу ову форму, интензивирао. Стога је учинак *(output)* изузетно важан, и то превасходно зато што подстиче ученике да пређу са семантичке обраде на синтаксичку обраду. На вишим нивоима познавања језика пожељно је дати комбиновани контекст како би се стицао осећај за шареноликост форми и њихову адекватну примену. Разлог за нешто што се одвија у одређеној структури доводи до лакше транзиције између усвајања и репродуковања. Иако правила ученицима пружају одређену сигурност, разлози им дају дубље разумевање логике енглеског језика и помажу им да је направе себи својственом.

На крају крајева, ма колико да је важно да развијемо разумевање граматичких чињеница језика који предајемо, нису те чињенице оно што желимо да наши ученици науче. Не занима нас „пуњење глава” наших ученика граматичким парадигмама и синтаксичким правилима. Да они знају сва правила која су икада написана о енглеском језику, али нису у могућности да их примене, не бисмо радили свој посао као наставници. Уместо тога, оно што се надамо да ћемо учинити је да они којима је циљ да савладају страни језик буду у стању да тачно, смислено и на одговарајући начин користе граматичке структуре.

Другим речима, настава граматике није толико пренос знања колико развијање вештина, што не смемо губити из вида.

Размишљајући о граматици као о вештини коју треба савладати, уместо као о скупу правила која треба памтити, ми ћемо помагати онима који раде на савладавању енглеског као другог или страног језика на дугом путу ка циљу да могу тачно спознати значење на начин који они сматрају одговарајућим. Ученика који учи страни језик најбоље мотивише пракса у којој он осећа да је језик заиста комуникативан, да је прикладан контексту у коме се учи и да наставник уме да подстакне учење код својих ученика. Несумњиво је да ће се мотивација онога ко учи страни језик појачати уколико дође до реализације комуникације, тј. уколико се покаже да је ученик способан да комуницира на начин који се од њега очекује. Тада ће ученици бити пажљивији у процесу комуникације и више ће обраћати пажњу на граматичку тачност језичког израза.

Као што је Лајбниц цитиран у Торнбериј наводно рекао: „Језик се усваја кроз праксу, а само се усавршава кроз граматику” (Thornbury, 1999: 25).

Литература

Anderson, R. & Ausubel, D. (1965). *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge.

Carter, R. & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton & Co.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning.

Harmer, J. (1987). *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman Group Limited.

Larsen-Feeman, D. (2001). Teaching Grammar. In Celce-Murcia M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (251–266). Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning.

Milne, J. (2017). Using The Focus On Form Method To Create A Grammar Resource Book For ELL Teachers. School of Education Student Capstone Projects, 61, April 20, 2021 from the World Wide Web https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/61.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. New York: Macmillan Publishers Limited.

Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (2008). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. London: Pearson Education Limited.

Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. London: Pearson Group Limited.

Matović A. Ivana

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CONDITIONAL SENTENCE APPROACHING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Summary

This paper deals with establishing and solving of potential problems concerning clarification and efficient learning of conditional sentences in the English language, that are a grammar unit which often seems like an insurmountable obstacle for those whose learning target is language mastery and therefore skillful use of these sentences. Primarily, the process of teachers transferring knowledge to secondary school students is taken into consideration, as these students possess the necessary linguistic knowledge and cognitive scheme as a potential for the effective acquisition of the relevant unit. In their case, therefore, the very learning process can result in skillful use of conditional sentences and their activation through linguistic skills. The accent is not only on the process of conditional sentence forming, but also on potential problems, and overcoming of those from the aspect of methodical principles, primarily deductive learning and cognitive approach, with the aim of indicating the importance of teaching grammar as a skill.

Keywords: *conditional sentences, teaching, methodical approaches, grammar unit mastery, hypothetical situation expression*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.445B
УДК 811.163.41'276
Прегледни научни чланак
стр. 445–458

Роберт Боњковски[*]
Шлески универзитет у Катовицама, Република Пољска

МЕТАФОРЕ И ПАРОНИМИ У СРПСКОМ ЖАРГОНУ У КОНТЕКСТУ ГЛОТОДИДАКТИКЕ

Апстракт: Рад обухвата лингвистички проблем учења жаргонских неосемантизама у односу на сличност у српском језику као страном код студената србистике у Пољској. На примеру метафоре и паронимије представља се неосемантизација у српском језику као могућност проширења значења лексичких јединица и пре свега преноса значења. Многобројност неосемантизама оваквог типа, то значи оних које су настале путем метафоризације и парономизације, сведочи о креативности изворних говорника српског језика у том погледу. Анализом бројних примера закључује се да проблем овакве неосемантизације није типично српски, већ је глобални, јер се сусрећемо с њим у сваком језику (нарочито у социолектима).

Кључне речи: *српски језик, жаргон, неосемантизаија, метафоре и пароними, глотодидактика*.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Богата аналитичка и лексикографска српска литература која се односи на жаргон (уп. нпр. Андрић, 2005; Бајин, 2015; Бугарски, 2003; Бугарски, 2006; Герзић и Герзић, 2002; Герзић, 2012; Имами, 2007; Кнежевић, 2010; Милојковић, 2002. и др.) у великој већини указује на специфично једначење жаргона са фамилијарним и разговорним језиком, док пољска лингвистика питање жаргона управо разматра у аспектима варијетета општенационалног језика. Уз то Данута Охотна (Ochotna) скреће своју пажњу на више проширену и, захвљујући томе, прецизнију дефиницију жаргона (Ochotna, 2016: 86) приказану интернетским *Речником пољског језика*. Она жаргон представља као „język jakiejś grupy społecznej (środowiskowej, zawodowej, ale nie terytorialnej), różniący się od języka ogólnego (narodowego) zasobem słów, wyrażeń i wymową; slang, argot, gwara, wiech, język specjalistyczny (środowiskowy, zawodowy)”[1] (*Słownik*

[*] robert.bonkowski@us.edu.pl

[1] „Језик неке друштвене групе (срединске, стручне, но ипак не територијалне) који се разликује од општег (националног) језика лексичким и синтагматским фондом и изговором; сленг, арго, говор, специјалистички језик (срединski, стручни)” (превод – Р. Б.).

Języka Polskiego). Но, на основу мишљења Кажимјежа Полањског (Polański), жаргон (ипак и *арго*, *сленг*)[2] је језик

> „określonej grupy społecznej (nie terytorialnej), np. młodzieży szkolnej, studentów, sportowców, żołnierzy, z reguły uważanej za niższą pod względem kulturalnym. Nadaje to terminowi „żargon" ujemny odcień emocjonalny [...]. Różni się od języka używanego przez ogół danej społeczności, tj. języka ogólnego [...] przede wszystkim pod względem leksykalnym, a nie gramatycznym, jak gwary czy dialekty ludowe. Odrębność leksykalna żargonu może być niewielka, albo też znaczna – w tym drugim wypadku żargon przestaje być zrozumiały dla osób nie należących do posługującej się nim grupy [...]. Taki żargon zbliża się swym charakterem do języka tajnego"[3] (Polański, 2003: 708).

Жаргон се одликује специфичним лексичким ресурсом и честим позајмљивањем речи из страних језика и обухвата следеће појаве:

1. професионални, стручни жаргон (нпр. лекарски жаргон, спортски жаргон и сл.);
2. супкултурни жаргон (повезан са супкултуром, нараштајем – нпр. студентски жаргон, ђачки жаргон, жаргон наркомана и сл.).

Различит приступ пољском и српском (и шире, постјугословенском уопште) лингвистичком појму *жаргон* односи се, дакле, на поменуто својеврсно изравнање, изједначење жаргона са фамилијарним и говорним језиком у српском приступу. Проблем таквог својеврсног изједначења појмова *жаргон* и *фамилијарни*/*говорни језик* покренули су, такође, јужнословенски истраживачи. У односу на језик научник Никола Кошћак је, на пример, скренуо пажњу на чињеницу да

> „odnos kolokvijalnog spram standardnog jezika u hrvatskom je kontekstu prilično kompleksan, i to ne samo zato što se kao varijante kolokvijalnog jezika mogu smatrati razni žargoni i dijalektiili zato što je status jednog vrlo važnog dijela (opće)kolokvijalnog leksika – vulgarizama i raznih pejorativnih izraza – spram norme često neodređen. Naime sudeći prema nekim funkcionalnosti lističkim opisima, i tzv. razgovorni stil standardnoga jezika mogao bi se smatrati jednom – društveno osobitom – varijantom kolokvijalnog jezika. Tako o tom stilu na nekim mjestima piše Josip Silić, smatrajući ga 'potkodom standardnog jezika' (iako

[2] У српској терминологији сусрећемо се такође с називом шатровачки језик.

[3] „Одређене друштвене групе (не територијалне), на пример, школске омладине, студената, спортиста, војника, по правилу сматрани културно нижим. Ово даје термину *жаргон* негативну емоционалну нијансу [...]. Разликује се од језика који заједница користи уопште, то јест општег језика [...] углавном у лексичком, а не граматичком погледу, као наречја. Лексичка посебност жаргона може бити мала, или значајна – у том другом случају, жаргон више није разумљив за оне који не припадају групи која га користи [...]. По природи такав се жаргон приближава тајном језику" (превод – Р. Б.).

istovremeno 'bez stroge *kontrole* kodifikacijskih normi'), koji se kao 'neusiljen, prirodan, *familijaran*, *srednji* stil [...] rabi u običnome govoru (dakako: u govoru obrazovanih ljudi)' [...]. Izričito ga razlikujući od 'supstandarda', za Silića razgovorni stil ipak može sadržavati 'i vulgarizama, i dijalektizama, i regionalizama (provincijalizama) i barbarizama'. Silićev koncept razgovornoga stila pripušta dakle i ponešto dijalekatskih obilježja u sebe, i to – sudeći prema opisu – isključivo na leksičkoj razini, no žargonskih nimalo. (Točnije, prema njemu pojedine žargonske riječi – a žargone Silić određuje kao 'specijalne jezike pojedinih socijalnih skupina ljudi' – u razgovorni stil ulaze tek kada postanu dijelom općega govora zajednice i prestanu biti žargonizmima, rekli bismo dakle: kad takve riječi postanu opće kolokvijalizmima)" (Košćak, 2018).

Кошћак, затим, подсећа на став угледног српског лингвиста Ранка Бугарског који појам *жаргон* разуме приближно схватању пољских научника:

„Uobičajenije je, međutim, da se kao socijalno osobite varijante kolokvijalnoga jezika shvaćaju razni žargoni. Na tom je tragu određenje žargona Ranka Bugarskoga, prema kojemu se on može definirati kao 'neformalni i pretežno govorni varijetet nekog jezika koji služi za identifikaciju i komunikaciju unutar neke društveno određene grupe – po profesiji, socijalnom statusu, uzrastu i slično – čije članove povezuje zajednički interes ili način života, a koja uz to može biti i teritorijalno omeđena' [...]. Bugarski razlikuje profesionalne, supkulturne i omladinske žargone, napominjući da su neki supkulturni žargoni istovremeno i karakteristično omladinski" (Košćak, 2018).

1. ОБЛИКОВАЊЕ ЖАРГОНИЗАМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

По начину творбе велика већина жаргонских лексичких особености углавном се може сврстити у следеће групе[4]:

1. жаргонизми који су настали семантичким проширењем општестандардних лексема (неосемантизација);

2. жаргонизми који су настали извођењем;

3. жаргонизми који су настали преметањем гласова или слогова у речи (метатеза),

4. жаргонизми који су настали комбинацијом извођења и метатезе;

5. жаргонизми који су настали контракцијом и скраћењем речи које припадају стандардном језику (елизија);

[4] Детаљније о томе в. Bonkowski, 2018: 240–241.

6. жаргонизми који су настали позајмљивањем речи са страних језика (углавном са енглеског);

7. жаргонизми који су настали творбом сложеница и

8. жаргонизми који су настали творбом вулгаризама.

Поред својствених лексичких и лексичко-семантичких конструкција жаргон карактерише такође веома богата фразеологија.

Метоними и пароними, дакле, припадају првој наведеној групи, то јест жаргонизмима који су настали процесом неосемантизације.

2. СРПСКИ ЖАРГОНИЗМИ КОЈИ СУ НАСТАЛИ КАО РЕЗУЛТАТ ПРЕНОСА ЗНАЧЕЊА У ВЕЗИ СА СЛИЧНОШЋУ ЗНАЧЕЊА И СЛИЧНОШЋУ НАЗИВА

Важан, ако и не најважнији начин обогаћивања српског жаргона јесте додавање нових значења речима које већ функционишу у језику. У својој монографији *Језик у социјалном понашању* (*Język w zachowaniach społecznych*) Станислав Грабјас је предложио класификацију семантичких промена засновану на структуралистичком концепту језичког знака С. Улмана, према чему је реч део два асоцијативна система: система назива и система значења. Између елемената сваког од ових система одвијају се односи засновани на додиру или на сличности. Реч је о центру мреже повезаности које се заснивају на тим двема релацијама (Grabias, 2019: 192)[5]. Подела семантичких неологизама коју је предложио Грабјас може се представити овако:

А. Неологизми формирани на принципу *преноса значења*, које је проузроковано:

а) сличношћу значења – тада се говори о метафорама,

б) додиром значења – у овом случају реч је о метонимији.

Б. Неологизми формирани на принципу *преноса назива*, које је проузроковано:

а) сличношћу назива – паронимија,

б) додиром назива – елипса (Grabias, 2019: 192).

У овом раду разматра се жаргонска лексика заснована на метафорама и паронимима.

[5] У раду се користи четврто допуњено издање ове публикације (Grabias, 2019).

2.1. ПРОМЕНЕ У КОНТЕКСТУ СЕМАНТИЧКЕ СЛИЧНОСТИ – МЕТАФОРЕ

Основни механизам који остварује метафора у свакој жаргонској лексици јесте сличност елемената стварности која се доживљава чулно (компонената метафоре) (Piekot, 2008: 114). Случајеви српске жаргонске метафоризације односе се на неколико типова, при чему је позадина метафоре сличност која се односи на:

а) физичке особине,

б) психичке особине,

в) функције десигнатâ.

2.1.1. Физичке особине

Међу српским жаргонским неосемантизама овај тип метафоризације је водећи. Полазна тачка му је обично сличност физичких особина, а основ асоцијације може да буде доминирајућа сличност једне од особина која се осећа чулом вида или чулом слуха.

2.1.1.1. Чуло вида. У вези са овим чулом најчешће се узима у обзир сличност по облику/изгледу или по величини и боји[6].

– *Сличност по облику/изгледу физичких особина*, на пример *величине.* Српске жаргонске метарфоре које припадају овој врсти представљају једну од најбројних група. У току објашњавања страним студентима[7] који уче српски језик као страни најбољу методу чини представљење појединих неосемантизама, њихово опште значење у матерњем језику, затим жаргонско српско значење и упућивање на асоцијацију (Табела 1).

[6] Такву расподелу (која је у вези са бојом и просторним димензијама) предлаже, такође, и Рајна Драгићевић у својој књизи *Лексикологија српског језика* (Драгићевић, 2007: 156).

[7] Конретно се односи на пољске студенте који у оквиру србистике студирају српски језик као страни.

Табела 1. Неосемантизми засновани на физичкој сличности

Неосемантизам	Опште значење[8] (пољски еквиваленат)[9]	Жаргонско значење[10]	Примедбе
балони mn	balony	женске груди	асоцијација на облик балона;
бамбус m	bambus	високи мушкарац	асоцијација на бамбус; метафоризација се остварује на принципу преношења физичке особине, величине и танкоће;
буба f	chrząszcz	модел фолксвагена	асоцијација на облик бубе;
кикирез m	mały kogut	мушкарац ниског раста	асоцијација на облик кикиреза;
кифле mn	podłużne pieczywo o słodkim lub słonym smaku, bułeczki	мишићи на грудном кошу	асоцијација на облик пецива који личи на облик мишића;
паштета f	pasztet	мала нагазна мина	асоцијација на облик паковања паштета у државама бивше Југославије;
тегле mn	słój, słoik	наочари	асоцијација на изглед дебелог стакла код тегли;
флаута f / *фрула* f	flet /flet prosty, piszczałka	нос	асоцијација на облик музичког инструмента;
хармоника f	harmonia	зглобни аутобус	асоцијација на облик меха за хармонику;
цигла f	cegła	килограм пакованог хашиша	асоцијација на облик пакованог хашиша који личи на облик цигле;
чапља f	czapla	висока девојка	асоцијација на величину птице.

[8] Опште значење дато у табелама у целом раду преузето је из: Вујањић, Гортан-Премк, Дешић, Драгићевић, Николић, Ного, Павковић, Рамић, Стијовић, Тешић, Фекете, 2007.

[9] У целом раду у табелама наведени су пољски еквиваленти.

[10] Жаргонско значење у табелама преузето из: Андрић, 2005; Gerzić і Gerzić, 2002; Gerzić, 2012; Драгићевић, Пипер, Стефановић, 2011; Imami, 2007.

У непосредној близини оваквог типа асоцијације се налази српска жаргонска полусложеница *бубрег-торба*:

Табела 2. Пример неосемантизма заснованог на физичкој сличности

Неосемантизам	Опште значење (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
бубрег-торба f	nerka (torebka)	мала торба која се опасује око струка	асоцијација на облик бубрега.

– Примери за метафоре засноване на *сличности боја* нешто су ређи. Српски жаргонски речници бележе, на пример, одређене неосемантизме.

Табела 3. Неосемантизми засновани на сличности боја

Неосемантизам	Опште значење (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
бело n	białe	кокаин	асоцијација на белу боју кокаина;
гуштер m	jaszczurka	млади војник	асоцијација повезана са бојом војне униформе и бојом гуштера;
зелембаћ m	jaszczurka zielona (*Lacertaviridis*)	амерички долар	асоцијација повезана са бојом америчке новчанице и бојом зелембаћа;
зеље mn	1. jarzyny, warzywa; 2. kapusta; 3. szczaw	1. новчанице; 2. марихуана	асоцијација на зелену боју;
увоштити се vt	zapuścić (się) woskiem	1. пребледети; 2. уплашити се	асоцијација на боју воска;
чоколада f	czekolada	црнац	асоцијација на тамну боју чоколаде.

2.1.1.2. Чуло слуха. У овом случају асоцијације се тичу сличности звучних својстава. У издвојеној језичкој грађи забележена су само два таква неосемантизма, што може бити потврда да у метафоризацији српских жаргонизама чуло слуха не игра такву улогу као чуло вида.

Табела 4. Неосемантизми засновани на сличности звучних својстава

Неосемантизам	Опште значење (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
шушкавац m	szelężnik (*Rhinanthus*)	лак синтетички кишни мантил	асоцијација на шуштање при ходању;
шушке mn	wióry, heblowiny	папирни новац	асоцијација на шушкање папирног новца.

2.1.2. Психичке особине

Осовина преношења назива могу бити и психолошке особине човека – његов начин постојања, понашање, способности и сл., које асоцирају на сличне одлике издвајане у свету животиња или мртвих предмета. Овде се узима у обзир једна доминантна одлика (Grabias, 2019: 193). Овој групи припадају именице и глаголи.

Табела 5. Неосемантизми засновани на психолошким особинама човека

Неосемантизам	Опште значење (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
зец m	zając	особа која брзо доживљава оргазам	асоцијација на брзо парење зечева;
тетреб m	cietrzew	заљубљени мушкарац	асоцијација на птицу тетреба који у заносу љубавне игре уопште не обраћа пажњу на опасности, по којој је настала и синтагма *заљубљен као тетреб*;
фазан m	bażant	млади војник	асоцијација на птицу *фазан*, врло подложну опасностима.

На основу ексцерпиране језичке грађе може се закључити да више од половине облика насталих на осовини преношења назива по психичким одликама јесу својеврсни неологизми који су резултат извођења, што потврђује да су настали на жаргонском тлу.

Табела 6. Неосемантизми који су резултат извођења

Неосемантизам	Опште значење (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
зекавац m	brak adnotacji w słownikach serbskiego języka standardowego	плашљива особа	асоцијација на плашљивост зечева;
зекати vi	brak adnotacji w słownikach serbskiego języka standardowego	вршити обљубу	асоцијација на моћ парења зечева;
зекити (се) vi	brak adnotacji w słownikach serbskiego języka standardowego	*hipok.* плашити (се)	асоцијација на плашљивост зечева;
штукати vi	brak adnotacji w słownikach serbskiego języka standardowego	бежати	асоцијација на брзину штуке.

2.1.3. Сличност функције десигнатâ

Овде је реч о трећем, посебном типу метафоризације. Овој групи припадају малобројни неосемантизми који представљају случајеве преноса назива због сличности функције десигнатâ.

Табела 7. Неосемантизми засновани на сличности функције десигнатâ

Неосемантизам	Опште значење (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
перионица f	pralnia, myjnia	место где се обавља прање новца	асоцијација на место где се чисти (веш, аути);
четникуља / четникуша f	pejor. kobieta-czetnik	национално оптерећена Српкиња	асоцијација на четнике из Другог светског рата.

2.1. ПРОМЕНЕ У КОНТЕКСТУ ЗВУЧНЕ СЛИЧНОСТИ – ПАРОНИМИЈА (ХОМОНИМСКЕ АСОЦИЈАЦИЈЕ)

Српски жаргонски паронимски неосемантизми (такође познати као хомонимске асоцијације) односе се на оне облике у којима не долази до нарушавања структуре неосемантизма. Звучна сличност најчешће се односи на семантички удаљена значењска поља. На такав начин настају елементи друкчијих, различитих семантичких поља (Grabias, 2019: 195). Српске жаргонске хомонимске асоцијације чине веома бројну групу која потврђује креативност корисника српског жаргона у творби неосемантизама овог типа. Пронађена језичка грађа обухвата именице мушког и женског рода.

Табела 8. Примери жаргонских паронимских неосемантизама

Неосемантизам	Опште значење – првобитно (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
вијетнамка f	Wietnamka	виндјакна	асоцијација на крој униформе америчких војника у Вијетнамском рату[11];
завичај m	kraj rodzinny, strony rodzinne, gniazdo rodzinne, ojczyzna	марихуана	асоцијација на *чај* (у жаргонском значењу – марихуану) који је претходно прокуван, па затим завијен за пушење; енгл. *tea* 'чај';
конзерва f	konserwa	конзервативна особа	асоцијација на реч *конзерва*;
наруквица f	rękawiczka	хонорар без уговора	асоцијација на придевски израз *наруке*;
тупамарос m	Tupamaros	1. досадна особа, 2. ограничена особа	асоцијација придева *тупав* са деонимом *тупамароси* – именом левичарских герилаца у Уругвају, названих по вођи Тупаку Амару;

[11] Тако дефинисан жаргонски неосемантизам омогућава тврдњу да је овде реч о преносу значења у речима које припадају једном, широком семантичком пољу, где се на звучну мотивисаност, која је резултат асоцијације, у сфери назива скупљају спојеви додира између десигната. Добијени неосемантизам заправо је исход тих двају главних семантичких промена (Grabias, 2019: 195).

Неосемантизам	Опште значење – првобитно (пољски еквиваленат)	Жаргонско значење	Примедбе
финац m	Fin	фин младић	хомонимска асоцијација придева *фин* са етнонимом *Финац* и хоронимом *Финска*;
хрчак m	chomik	хркање	асоцијација на животињу *хрчак*.

ЗАКЉУЧАК

Спроведена анализа изабрних српских жаргонских неосемантизама указује на важну улогу сличности као позадине при обликовању жаргонизама. Ова сличност може се односити на пренос значења и на пренос назива. Жаргонске формације које су настале путем преноса значења заснивају се на асоцијацијама које су повезане са физичким особинама, психичким особинама и функцијом десигната̂, док се неосемантизми, који су формирани путем преноса назива, односе на звучну сличност и најчешће обухватају удаљена семантичка поља и једино што их повезује јесте звук.

Многобројност неосемантизама овог типа, то јест оних насталих путем метафоризације и парономизације, сведочи о креативности изворних говорника српског језика у том погледу. Ипак, сам проблем овакве неосемантизације није типично српски, већ је глобални, будући да се сусрећемо с њим у сваком језику (нарочито у социолектима).

Литература

Андрић, Д. (2005). *Двосмерни речник српског жаргона и жаргону сродних речи и израза*. Друго, знатно допуњено издање. Београд: Zepter Book World.

Бајин, М. (2015). Мотивисаност значења синонима речи „лажов", „потказивач" и „улизица" у омладинском жаргону српског језика. *Прилози проучавању језика*, 46, 73–93.

Bonkowski, R. (2018). O nekim elementima jezičke kulture pri učenju srpskog jezika kao stranog. У С. Маринковић (ур.): *Језик, култура, образовање* (239–252). Ужице: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу.

Bugarski, R. (2003). *Žargon*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Bugarski, R. (2006). *Žargon. Lingvistička studija*. Drugo prerađeno i prošireno izdanje. Beograd: Čigoja štampa.

Вујањић, М., Гортан-Премк, Д., Дешић М., Драгићевић, Р., Николић, М., Ного, Љ., Павковић, В., Рамић, Н., Стијовић, Р., Тешић, М. и Фекете, Е. (2007). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.

Gerzić, B. i Gerzić, N. (2002). *Rečnik savremenog beogradskog žargona*. Beograd: Istar.

Gerzić, B. (2012). *Rečnik srpskog žargona* (i žargonu srodnih reči i izraza). Beograd: Caligraph.

Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii. Wydanie czwarte uzupełnione*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Драгићевић, Р., Пипер, П. и Стефановић, М. (2011). *Обратни асоцијативни речник српскога језика* (II део: Од реакције ка стимулусу). Београд: Службени гласник – Београдска књига.

Imami, P. (2007). *Beogradski frajerski rečnik*. III dopunjeno izdanje. Beograd: NNK International.

Knežević, Z. (2010). *Čovek u žargonu* (Semantičko-derivaciona analiza žargonizama sa arhisemom „čovek"). Beograd: Alma.

Košćak, N. (2018). *Šrajbenzi spiku? Stilovi hrvatske žargonske i žargonizirane proze 1990-ih i 2000-ih*. Stilistika.org. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za kroatistiku, Katedra za stilistiku. Retrieved May 25, 2021 from the World Wide Web https://stilistika.org/nikola-koscak-srajbenzi-spiku.

Милојковић, М. (2000). *Речи – Речник ђачког жаргона*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Ochotna, D. (2016). Język polskiej agory wirtualnej – żargon czy pidgin? Próba definicji na podstawie opracowania mcarthura (1992). *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, XVI, 85–97.

Piekot, T. (2008). *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do badań socjolektu*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.

Polański, K. (red.) (2003). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wydanie trzecie bez zmian. Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.

Samardžija, M. i Selak, A. (2001). *Leksikon hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Pergamena.

Słownik Języka Polskiego. Retrieved May 12, 2021 from the World Wide Web http://sjp.pl/żargon.

Robert Bońkowski
University of Silesia, Katowice, Republic of Poland

METAPHORS AND PARONYMS IN SERBIAN JARGON IN THE CONTEXT OF GLOTODIDACTICS

Summary

The paper addresses the linguistic problem of learning jargon neosemantisms in relation to the similarity in Serbian as a foreign language among students of Serbian studies in Poland. Metaphors and paronyms will serve to illustrate neosemantization in the Serbian language as a possibility of expanding the meaning of lexicalunits and, aboveall, the transfer of meaning. A largenumber of neosemantisms of this type, thatis, those created through metaphorization and paronomization, test if ies to the creativity of the native speakers of Serbian in this regard. However, the issue of neosemantization is not typically Serbian, but rather global as it can be found in any language (especially in sociolects).

Keywords: *Serbian language, jargon, neosemantization, metaphors and paronyms, glottodidactics*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.459K
УДК 811.111'243
Стручни чланак
стр. 459–470

Nina Kellerova[*]
Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Eva Reid[*]
Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

TEACHING ENGLISH VIA LITERATURE IN THE DIGITAL AGE

Abstract: Due to social distancing, teaching has become more challenging nowadays than ever before. Teachers try to search for different resources and use various methods and activities, with the aim to create interesting and adequate educational practices in the online environment. Teaching was moved from educational institutions to the online space, which requires not just an extensive creativity, but mainly additional teaching techniques and materials which enhance educational processes. Even though, literature was considered as an old-fashioned source and was deposed from the pedestal of educational resources decades ago, making space for more contemporary teaching techniques, it announces its comeback in the digital age. Different ways can be employed in order to teach the English language. In our paper, we discuss techniques of teaching English language via literature and its immersion into online education.

Keywords: *Teaching Literature, EFL, Online Education, Teaching Techniques, Teaching Methods.*

INTRODUCTION

It is generally acknowledged truth that teaching in the digital world of nowadays is more challenging than ever before. Young generation, nurtured within the walls of educational institutions, was exposed to online education without any preparation. Teachers all around the world have been forced to combine the known knowns with the known unknowns and study, teach and examine, all at the same time in front of their computer screens. Many challenges have appeared in the educational process, while trying to maintain high-quality standard of the physical classes in the virtual space. One of them are the ways how teaching methods are being applied into the educational virtual environment to make it more effective.

[*] nina.kellerova@ukf.sk
[*] ereid@ukf.sk

Online space also requires adjusted materials and printed books might not be as effective as in the physical classrooms, so the teachers must search for other options online or create their own e-learning materials. However, Kalaš (2013) claims that sometimes the materials generated by teachers might lack the quality or are not completely adjusted to the curriculum or needs of the learners. Some resources are already available in the forms of podcasts, e-books, videos or as a supplementary resource to the printed books, easily accessible in the online form. Byram and Adelheid (2017) agree that literature is a tool to be used effectively with different methods. We can apply literary texts into both the online and offline space, enhancing the teaching process and expanding the fantasy of the learners. In our paper we will discuss the ways, how literature can be used in the EFL teaching in the times of online socializing, as well as distancing.

METHODS AND EXPLORATION OF MATERIALS

We reviewed different applicable sources and studies, searching for the ways how literature can be implemented via different methods into teaching, both offline and online. For centuries, literature is supposed to be a very effective tool to teach languages, as it unites mental, historical, and cultural development of mankind with educational purposes. According to Choudhary (2016) it analyses human life from different perspectives, via implication of various languages, forms and structures. It is not just the linguistic discourse, but also the visions and thoughts implemented in the literary works that influence the perception of the world by learners and enable to teach broad layers of society in a holistic manner (Ibid.).

Literary texts provide rich linguistic input, effective stimuli for students to express themselves, as well as a source of motivation. Especially nowadays, in the progressive time of digitalization, it is very important to search for methods which keep the students intrinsically motivated and which prolong their attention span. Literary texts are a great tool to do this. Literary texts are a natural exposition of language and a way of learning from early childhood. Sreena (2018) discusses, children watch fairy tales in English, videos with nursery rhymes and songs; even though they are not able to read the text themselves or produce the language yet, after certain time they can connect the words with their meaning. In the adulthood, readers are exposed to literary works of individual preference, up to late age, choosing any texts that serve for pleasure.

Chen (2014) agrees that implementation of literature into classes helps teachers to get to know their students, their views, beliefs and design their lessons accordingly. McCormick (2007) states that reading texts connected to the interests of the learners, raises the level of the reading and in such a manner, should also be chosen the texts for the classes.

Scrivener (2011) explains that one of the most useful ways to study and understand the language is to be gobbled by the subject of interest, without realising that you are learning the foreign language in the meanwhile. Robinson (2002) agrees, literary texts provoke curiosity and raise motivation, which is a crucial factor in learning the foreign language.

E-books, podcasts, or audio-texts are essentially connected to *The Computer Assisted Language Learning* (CALL) with a commencement dating to 1960s. However, in the time of its beginnings, computer was used in the language teaching in a place of the lecturer, with automatic programmes creating questions for students, who were supposed to response in order to learn. Nowadays, computers are used as a facilitator by teachersto execute their teaching outside educational institutions, which besides saving the time spent commuting, is also very ecological way of teaching and learning, when we think of all the paper and also trees, which are saved by using online resources and assessments.

Veselá (2016) discusses the *Ubiquitous Computer Assisted Language Learning-U-CALL*, which connects different digital arrangements to supplement the educational process. There are many computer-based educational programmes that were created based on the concept of drill, however, they reached today a higher level of sophistication with a progressive computer programmes and softwares.The utilization of computer assisted education has been ascending in popularity more and more, as we live in the digital age and none of the online-based education can be executed without it. Also, ICT laboratories and interactive boards are available in the classrooms and schools provide internet connection and laptops not just for their teachers, but also for the students from the disadvantaged social environment.

According to Thomas (2013, in Tavakoli et al., 2019), with the implementation of the internet, smart phones and modern computers into education, the teachers can experiment with different methods and strategies from the stone classrooms in the digital space. As he further discusses (Ibid.), some students find the blogs, vlogs, e-books, and online platforms a very attractive and interactive way of learning, where they can more freely express their opinions and creativity than in the traditional classrooms, restricted by the teacher and their classmates. Kalaš (2013) claims that using computer in the classroom, as well as the sophistication of the online education also supports the critical thinking of the students, connects the relations of different subjects and develops a direct overleap into the practice, while diminishing the learners' questions like: "why do I need to learn this" and "when will I need this in the future".

The online classes can be carried out also with the implementation of activities from the printed books that the students have got a direct access to or with the utilization of their digital form, the *e-books*.

Armstrong et al. (in Vasiliou and Rowley, 2008: 2) characterizes *e-book* as:

> "Any piece of electronic text regardless of size or composition (a digital object), but excluding journal publications, made available electronically (or optically) for any device (handheld or desk-bound) that includes a screen."

While Oxford Advanced Learner's Dictionary is defining the e-book as:

> "A book that is displayed on a computer screen or on an electronic device that is held in the hand, instead of being printed on paper."

The advantage of an e-book is not only its easy accessibility and use via online connections. Robinson (2008) further lists that e-books contain direct hyperlinks, which can be followed while reading the books, together with explanation of the vocabulary and its connection to online dictionaries. Same as printed books, they are suitable for people of all different ages, interests, and levels of language. Numerous literary texts are freely available in the e-book libraries without any charge. Students can access the content online and download it into their electronic devices and participate on the educational process from basically anywhere, without the need to carry multiple printed materials and the books. Chen's study (2013) examined the utilization of the e-books in the classes, while teaching EFL, showing the raise in the language comprehension and expansion of the vocabulary, as well as reading motivation of the students. Digital materials and e-books can be especially essential in the times of online learning, when many students are studying from home and their internet connection is not always as good as it is required for the online lessons and due to that reason, the quality of teaching process is lowered. In this case, students can access the materials offline, read and complete the activities on their own pace and send them to the teacher afterwards, without missing the necessary content of the lesson, even when the internet is not working properly.

To ensure a complex understanding of the text, whether it is taught online or offline, according to Scrivener (2011), it is important that the teachers employ the students into *pre- text, - text and post- text stages* so that they can focus on the narrative itself, not just on the chunks of text, as Smith and Morris agree (2019).

– *Pre- text stage* contains introduction of the text and clarification. It is a space dedicated to motivation of the students for the upcoming activity; it also introduces the topic and important language. This stage includes pre- reading, which is the first familiarization with the text. Teacher is supposed to ask the questions and raise the interest of the students in the text, focus learners on the text's subject and what should be the centre of their attention while reading, ask about the pictures, key words, headlines, etc. (Scrivener, 2011). According to Veselá and Kováčiková (2016), letting the students guess the context is decisive for further comprehension.

– *Text stage* is the actual reading stage, starting with quick reading- skimming and scanning, as well as searching for the concrete information and meaning. In this

stage, the exercises are involved that help with understanding, searching for the concrete words or pictures in the text (Scrivener, 2011).

– *Post- text* stage is based on post- reading activities, which are deepening the understanding of the article. Scrivener (2011) and Varone (n.d.) are listing role play, discussion, writing, quiz making, concept maps, etc.

A teacher can create the pre- reading activities in the online classes before the actual reading of the literary text. Then the teacher assigns students to read the literary text in the e-book for homeworkand create the post-reading activities for the online lesson or with an individual completion and submission. Students can also create the projects and present them online with videos and post-reading activities. The online platforms allow the screen sharing andchatting in the chat window for the immediate feedback, as well as recording the session, which can be shared between the students, who are able to go back to the recorded lecture and learn from it afterwards.

Kalaš (2013) lists various forms of online learning materials and the differences between *digitalized* course book and *digital* course book, which can be used effectively in the online learning. He explains (Ibid., 2013) the digitalized course book as a traditional course book that is transferred into electronic form by scanning the pages of the original printed book. Many times, it is also the case of the literary texts that are only scanned into PDF format or form of images, without the possibility of further digital interaction. Digitalized materials and literary texts are not as sophisticated as the *digital course book*, which according to Kalaš (2013) contains progressive content adjusted to the needs of a modern learner, taking into consideration his abilities, skills and experiences, background and learning styles, as well as exercises and various functions to make the learning process more interesting and thus raises students' motivation.

There are also available literary texts and e-books, which use grammar-translation method directly, providing one page in English and the opposite page in the mother tongue. However, as Miller (1963) states sometimes the texts are not provided with direct translations, but similarities and might cause unwanted confusions while being read. But also, the humanistic approach of learning stresses the understanding of the whole utterance, instead of direct translation of the text, which can be essential for the EFL (Ibid.).

According to research of Wang (2017) and Salehi (2012) many teachers are still very conservative in their teaching approach and are avoiding the ICT in their lessons. For those, the digital materials, and e-books available in the digital libraries, might be a good compromise, especially in the online education. As Chambers and Gregory (2006) are suggesting, the students should be exposed to literary texts, read and analyse them in order to be able to understand the whole language discourse outside the classes. To avoid that, students might read the words, but do not understand the message or the context in which they are occurring.

Chen (2014) lists "story selection, listening, shared reading, independent reading, and drama", activities that serve both in foreign language teaching, as well as in its natural acquisition and with certain adjustment can be also used online to raise the motivation of the students, as well as their attention span, which is also a question of concern during the online classes.

One study (Booth, 2020) executed by Microsoft company in 2015, brought the results that the adults' ability to focus on one task without interference is only 8 seconds, which is extremely short time, when we take into consideration that an average EFL lesson lasts 45 minutes. According to Fridman (in Gajdáčová and Kováčiková, 2016) people remember approximately:

– 10% of the things they read,
– 20% of the things they hear,
– 30% of things they see,
– 50% of what they hear and see at the same,
– 70% of what they see, hear and activities they participate in at the same time,
– 90% they remember from their own experience.

Because of all these reasons, the teachers must be very creative, to keep their online classes interactive and interesting from both, teacher's and learner's points of view. To keep all the learning styles included within the online class, it is effective to use different dimensions of interactions and studying. The printed materials are used with a supplementation of *audio-texts, music, video clips and podcasts.*

Bancroft (1982) suggests the effective way to amplify different learning strategies to achieve better results is *Suggestopedia*, a teaching method, developed by a Bulgarian psychologist Lozanov in 1970s, combining creative environment, relaxing tools, the elements of yoga, background music with drills to teach the foreign language. Galti (2018) discusses that Suggestopedia is effective in improving the EFL learners' abilities, especially when learning the foreign language vocabulary, phrases and literary texts. It respects the individualities and learning styles of the students, as well as eliminates stress and provides relaxing environment. Adamson (1997) analyses the benefits of the method, using the techniques of NLP and memorizing the parts of the text, which he finds effective in learning EFL, especially while using literary techniques, such as drama activities and storytelling. O'Connor and Seymour (1994) agree that NLP techniques (Neurolinguistic Programming) are not just beneficial for better communication and training, but also for improving the confidence and motivation of the learners.

As Lozanov and Gateva (1988) describe the techniques of suggestopedia, teachers can use the background music while reading or telling the stories, dim the lights or move the learners to the other part of the classroom, with a rug for example,

to initiate the relaxation. Suggestopedia can be adjusted to the online classes, while the learners are learning from their comfort zones. The teachers may ask the students to move to the other room in order to change the learning experience and add the background music while teaching. Lozanov and Gateva (1988) advise to use the classical or violin music, while the students are making direct connections with the learnt material and the music serves as a mnemotechnical aid. The intonation of the speech and its dynamics are important factors, as well, together with humorous playfulness in the language communication (Ibid.). Hayashi (2015) in his study, executed on EFL learners in Japan, claims that using music in the EFL classes can positively influence the pronunciation of the learners, even if they have already passed the critical hypotheses period.

To enhance the online lessons in the foreign language lesson, also some movement activities can be employed, such as small stretching, guided meditation, drama activities or role plays.

Audio-texts are sometimes part of the literary texts in the e-books or course books, in both printed and digital forms.They can represent an essential tool to be used in the EFL online lessons, especially for those students who struggle with reading the written texts. Students can download them into their device and listen to them practically from anywhere. The audio-texts can also be favoured by the tutors, who prefer to expose their students to the literary stories read by the native speakers. Basal et al. (2015) were examining the effectivity of listening to audio-texts while learning the foreign language, compared to watching the video. The tested sample showed better results in learning with the help of watching the video.

Both, e-books and audio-texts can be used in storytelling technique, which according to Palombini (2017) is essential for teaching the history, cultural heritage and intercultural communication. Nan (2015) investigated using storytelling in teaching grammar at the colleges in China and claims that storytelling in EFL classes initiates active learning.

Podcasts are rising in popularity nowadays, but many people are still not familiar with the concept of sharing the information and spreading the education via these modern streams of learning. Robinson (2009: 38) defines podcast as:

> "The term 'podcast' is a combination of the words iPod and broadcast, with 'iPod' being the name given to a family of portable MP3 players from Apple Inc. 'MP3' is a common file format for electronic audio files. Audio files, or, MP3 files, can contain verbal speech, music, or a combination of both. MP3 files can be played or listened to using MP3 players, which can be portable devices such as the Apple iPod or Microsoft Zune, or an MP3 player can simply be software that is installed and used on a computer. The basic concept of "broadcast" is the ability to send out, and in terms of podcasting, broadcasting is the ability to share MP3 files in such a way that the files are delivered to the user. Therefore, a podcast is simply an MP3 file that can be played on an MP3 player, and an MP3 player is a device that stores digital files (not unlike CDs) and plays them back for the listener."

Podcasts, similarly to audio books, can be listened to for free on dedicated podcasting platforms or downloaded into a device of the choice and used in any preferred time or place. Podcasts can be created by anyone for anyone around the world. On the podcasting platforms are shared different shows, from all parts of life, with both educational and entertaining content. Numerous literary books and literary segments, or even the whole shows about literature appear on the podcast platforms and students can learn by listening to them, instead of sitting above the books and reading the long masterpieces. Rajic (2013) discusses the educational benefits that podcasts have for the students, especially considering the fact that lecturers can upload their lectures, in the forms of podcasts, online and students can listen to them repeatedly, rewind and repeat the lectures, download them and listen to them practically anywhere, while doing sport or commuting. Rajic (Ibid.) also accentuates the fact that it might be mostly effective for the audio learners, who mainly learn by listening to audio content.

Videos are perceived as a very essential interactive tool for both online and offline classes, as they make learning process more interesting and contain wide variety of different subjects of interest.

Watkins and Wilkins (2011) investigated using videoed literary stories in the EFL teaching and their research brought positive results on the pronunciation, motivation, and general students' comprehension of the learnt concept. Videos can be widely applied into online EFL lessons with literature as they help the students with understanding of the literary texts, even if they have not read the books themselves. Watching literary stories in the videos and listening to the pronunciation of the targeted language can enhance the whole literary experience (widely applicable to all age groups), which should be followed by well-chosen pre-watching, watching and post-watching activities and these can elevate not just the online lesson, but the whole EFL learning.

CONCLUSION

In our paper we researched different techniques and resources, which can be applied into recent times of the online education. Using variety of literary texts in the online classes via different tools, digital platforms and online activities can bring fresh air, not just into online classes, but also into whole EFL teaching of all age groups and levelsin the digital age.

References

Adamson, C. (1997). *The Language Teacher: Suggestopedia as NLP*. Retrieved May 23, 2021 from the World Wide Web https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/feb/suggest.html.

Bancroft, W. J. (1982). The Tomatis Method and Suggestopedia: A Comparative Study. *ERIC*. Retrieved May 21, 2021 from the World Wide Web https://eric.ed.gov/?id=ED219938.

Basal, A., Gülözer, K. & Demir, I. (2015). Use of Video and Audio Texts in EFL Listening Test. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 83–89. Retrieved May 22, 2021 from the World Wide Web https://eric.ed.gov/?id=EJ1078277.

Byram, M. & Adelheid, Hu. (2017*). Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Chen, M. (2014). *Teaching English as a Foreign Language through Literature*. Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-English-as-a-Foreign-Language-throughChen/28002b8a65b153d22ff861ff0d96516501ab3432?p2df.

Chen, C. N., Chen, S. C., Chen, S. H. E. & Wey, S. C. (2013). The Effects of Extensive Reading via E-Books on Tertiary Level EFL Students' Reading Attitude, Reading Comprehension, and Vocabulary. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 12(2), 303–312. Retrieved May 22, 2021 from the World Wide Web https://eric.ed.gov/?id=EJ1015469.

Choudhary, S. (2016). A Literary Approach to teaching English Language in a Multi – Cultural Class – Room. *Higher Learning Research Communications*, 6(4). Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web https://doi.org/10.18870/hlrc.v6i4.352.

e-book – Definition, pictures, pronunciation and usage notes | *Oxford Advanced Learner's Dictionary at Oxford Learners Dictionaries.com.* Retrieved May 22, 2021 from the World Wide Web https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/e-book?q=ebook.

Al-Zyhoud, K. & Kabilan, M. (2012). *The Use of Youtube in Teaching English Literature*. Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.855.1945&rep=rep1&type=pdf.

Gajdáčová, K. & Kováčiková, E. (2016). *Základy didaktiky cudzích jazykov*. Nitra: PF UKF.

Galti, A. M. (2018). *Effect of Suggestopedia Method on Teaching Vocabulary to Primary School Pupils.* Research Gate. Retrieved May 23, 2021 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/328092090_Effect_of_Suggestopedia_Method_on_Teaching_Vocabulary_to_Primary_School_Pupils.

Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual. *ERIC*. Retrieved May 23, 2021 from the World Wide Web https://eric.ed.gov/?id=ED363092.

Hayashi, C. (2019). *Exploring the Relationship Between English Pronunciation and Music Training: A Preliminary Study*. Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Reiko-Yoshihara/publication/332141092_International_Female_Students%27_Perceptions_of_Learning_English_in_Japanese_University_Contexts/links/5ca2d9cea6fdccab2f67c863/International-Female-Students-Perceptions-of-Learning-English-in-Japanese-University-Contexts.pdf#page=4.

Kalaš, I. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku* (1. ed.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.

Mccormick, S. (2007). *Instructing students who have literacy problems*. Upper Saddle River, Nj Pearson/Merrill Prentice Hall.

Rajic, S. (2013). *Educational Use of Podcast* (26–27). Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web http://elearning.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2013/15-stajka-rajic-educational-use-of-podcast.pdf.

Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: J. Benjamins.

Robinson, S. (2009). *Podcasts in Education: What, Why and How?* ProQuest. Retrieved May 24, 2021 from the World Wide Web https://www.proquest.com/openview/e37355cf9495d3b5aa1e7914b24dfd4c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38641.

Miller, W. E. (1963). Double Translation in English Humanistic Education. *Studies in the Renaissance*, 10, 163–174. Retrieved May 21, 2021 from the World Wide Web https://doi.org/10.2307/2857054.

Mukalel, J. C. (1998). *Approaches to English language teaching*. New Delhi: Discovery.

Nan, C. (2015). Grammar and Grammaring: Toward Modes for English Grammar Teaching in China. *English Language Teaching*, 8(12), 79–85. Retrieved May 30, 2021 from the World Wide Web https://eric.ed.gov/?id=EJ1084297.

O'Connor, J. & Seymour, J. (1994). Training with NLP: Skills for Managers, Trainers and Communicators. *ERIC*. Retrieved May 23, 2021 from the World Wide Web https://eric.ed.gov/?id=ED401580.

Palombini, A. (2017). Storytelling and Telling History. Towards a Grammar of Narratives for Cultural Heritage Dissemination in the Digital Era. *Journal of Cultural Heritage*, 24, 134–139. Retrieved May 30, 2021 from the World Wide Webhttps://doi.org/10.1016/j.culher.2016.10.017.

Salehi, H. (2012). Challenges for Using ICT in Education: Teachers' Insights'. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(1), 40–43. Retrieved May 29, 2021 from the World Wide Web http://ijeeee.org/Papers/078-Z00061F10037.pdf.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.

Siefert, T. M. (2013). *Translation in Foreign Language Pedagogy: The Rise and Fall of the Grammar Translation Method*. Retrieved May 7, 2021 from the World Wide

Webhttps://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/10952296/SIEFERT_gsas.harvard_0084L_11049.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Sreena, S. & Ilankumaran, M. (2018). Developing Productive Skills Through Receptive Skills – A Cognitive Approach. *UAE: International Journal of Engineering and Technology*, 7, 669–673.

Tavakoli, H., Lotfi, A. R., Biria, R. & Wang, S. (2019). Effects of CALL-mediated TBLT on motivation for L2 reading. *Cogent Education*, 6(1). Retrieved May 16, 2021 from the World Wide Web https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1580916.

Varone, K. (n.d.) *Reading and Writing in Content Areas*.SEA – Supporting English Acquisition. Retrieved May 22, 2021 from the World Wide Web https://www.rit.edu/ntid/sea/processes/readingwriting/intro.

Vassiliou, M. & Rowley, J. (2008). *Progressing the definition of "e-book"*. Retrieved May 21, 2021 from the World Wide Web https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.4466&rep=rep1&type=pdf.

Watkins, J. & Wilkins, M. (2011). *Using YouTube in the EFL Classroom*. Retrieved May 25, 2021 from the World Wide Web https://www.semanticscholar.org/paper/Using-YouTube-in-the-EFL-ClassroomWatkinsWilkins/c0cab73d6af8edf9fa67326d1cddc9269e9b92e5?p2df.

Нина Келерова
Универзитет Константин Филозоф, Нитра, Словачка
Ева Реид
Универзитет Константин Филозоф, Нитра, Словачка

НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ КРОЗ КЊИЖЕВНОСТ У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

Резиме

Због социјалног дистанцирања, настава је данас постала изазов више него икад раније. Наставници траже различите ресурсе и користе разне методе и активности са циљем стварања занимљивих и адекватних образовних пракси у онлајн простору. Настава је премештена из образовних институција у онлајн простор, што захтева не само опсежну креативност, већ и додатне наставне технике и материјале који побољшавају образовне процесе. Иако је књижевност сматрана старомодним извором и срушена је са пиједеста образовних ресурса, стварајући простор за савременије наставне технике, она најављује свој повратак у дигитално доба. Нуди бројне основне начине који се могу користити за учење енглеског језика. У нашем раду ћемо размотрити технике учења енглеског језика путем књижевности и њено урањање у онлајн образовање.

Кључне речи: *учење помоћу књижевности, ЕФЛ, онлајн образовање, наставне технике, наставне методе.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.471D
УДК 37.091.3::51
Стручни чланак
стр. 471–482

Daniel Doz[*]
National Scientific High school "France Prešeren", Trieste, Italy

USING THE HISTORY OF MATHEMATICS AS A MOTIVATIONAL FACTOR IN TEACHING MATH

Abstract: Several studies have explored the importance and benefits of teaching the history of mathematics as part of regular math classes. Some of these studies addressed the question of using the history of mathematics as a motivational factor. For instance, some found that teaching or using the history of mathematics boosted students' interest in the topics, lowered mathematical anxiety, and increased motivation, as well as supporting student learning and increasing the understanding of mathematical concepts. In the present paper, we analyze the positive effects that integrating elements of the history of mathematics into regular math classes could have on student motivation. We argue that students could greatly benefit from the inclusion of topics from the history of mathematics in regular classes.

Keywords: *history of mathematics, motivation, mathematics, teaching.*

INTRODUCTION

The question of whether the history of mathematics should be taught during regular mathematics lessons is not new (Liu, 2003; Clark, 2012; Fried, 2001; Jankvist, 2009; cf. Arcavi et al., 1982; Fauvel, 1991). For instance, John Fauvel found that using history in mathematics classes helped to increase motivation for learning, give mathematics a human face, present the topics in the curriculum in a logical order, change students' perceptions of mathematics, and explain the role of mathematics in society (Fauvel, 1991). He also suggested ways to use history in the mathematics classroom, such as providing anecdotes and historical background when introducing new concepts, helping students to understand the major problems in the history of mathematics, and exploring historical errors. However, he indicates that that using the history of mathematics in class is not easy for teachers who are not used to addressing the subject.

[*] doz_daniel@yahoo.it

Mosvold and colleagues (2014) consider the history of mathematics an essential part of themathematical knowledge necessary for teaching, arguing that understanding the development of mathematics ideas helps both pre-service and in-service math teachers avoid misconceptions and get rid of possible errors related to various mathematical concepts and ideas. Clark (2012) conducted an experiment involving prospective mathematics teachers, enriching their mathematics classes with historical content. The prospective teachers who participated in the study indicated that learning procedures and algorithms by heart prevented them from gaining a full understanding of some elements of mathematics. Overall, the literature on teaching the history of mathematics indicates that it can benefit learners on both the cognitive and conative levels (Lim& Chapman, 2015; Fauvel & Maanen, 1997; Ponza, 1998; Bütüner & Baki, 2020; Şahin & Danaci, 2020; Lit et al., 2001; Ng, 2006). Learners understand math topics more deeply and are more motivated to study mathematics.

In the present study, we describe why and how primary and secondary school mathematics teachers could use the history of mathematics as a motivational factor. We argue that mathematics education programs at the faculties for teacher education should include a course on the history of mathematics to ensure that pre-service teachers obtain the necessary knowledge of and competencies in the subject.

HISTORY OF MATHEMATICS AT SCHOOL

Which history?

Addressing the questionof whether to teach the history of mathematics and why it should have a place in school mathematics is not easy as it seems (Liu, 2003). Heiede (1992) argued that there can only be personal answers to the question of whether to teach the history of mathematicsand that history enters into mathematics just as it does into every other field because humans have by nature a sense of history. According to Gazit (2013), "mathematics reached fantastic intellectual achievements by way of human processes that included mistakes, obstacles, personal conflicts, rises and falls" (Gazit, 2013: 501), thus making the study of its development an important factor in teaching it. Jankvist (2009) considered that the arguments found in the literature for teaching the history of mathematics as part of mathematics education were often blurry because the relevant research had been conducted by experts in multiple fields – for instance, mathematics, history, and education – who used their education and background to pursue specific aims. Although these scholars have offered multiple perspectives on the topic, Jankvistfelt that their research did not necessarily address the main issues in the field. In particular, the literature is scarce in works that empirically analyze the possible benefits of teaching the history of mathematics at school.

Fried (2001) also commented that little effort has been made to bring the history of mathematics into schools, although the subject is not completely absent from the classroom.

Jankvist (2009) reviewed the literature on how and why to include the history of mathematics in regular classes.

Jankvist identified two main themes:

(1) History as a tool. Some of the studies (e.g., Farmaki & Paschos, 2007; Taimina, 2004; Tattersall & McMurran, 2004) treated history as a tool, investigating how it helped students to learn mathematics. History can be a motivating factor, helping to increase students' interest in and excitement about mathematics. It can give mathematics a more human and thus less frightening face. The history of mathematics can also be used as a cognitive tool to support the learning of mathematics. It can be used to teach mathematics from a different perspective, employing different teaching methods.

(2) History as a goal. Other studies (e.g., Tzanakis & Thomaidis, 2000; Barabash & Guberman-Glebov, 2004) worked from the assumption that learning the history of mathematics was important in its own right. They focused "on the developmental and evolutionary aspects of mathematics as a discipline" (Jankvinst, 2009: 239), that is, showing students that mathematics evolves in time and space and didn't come out of the blue; instead, humans played an important role in its evolution. Different cultures shaped mathematics differently and different problems have been studied.

WHY TEACH THE HISTORY OF MATHEMATICS?

Furinghetti (2020) argued that the history of mathematics should be taught to improve student learning and teachers' ability to teach mathematics. Fauvel (1991) offered more detail, listing fifteen reasons to teach the history of mathematics during regular classes. Liu (2003), building on Fauvel's research, focused on five elements that made the teaching of the history of mathematics necessary at the school level:

(1) Incorporating the history of mathematics into instruction can help to increase students' motivation and foster a positive attitude toward learning mathematics.

(2) Making students aware of problems and obstacles that occurred during the development of the discipline can help them understand why some topics are more difficult than others.

(3) Analyzing historical problems can help students to improve their mathematical reasoning and thinking.

(4) History connects mathematics to human concerns.

(5) History helps teachers to structure their lesson plans.

Fried (2001) categorizes Fauvel's (1991) fifteen reasons for teaching the history of mathematics under three broad themes:

(1) Teaching the history of mathematics humanizes mathematics. It encourages the inclusion of multicultural approaches, gives students role models, and integrates emotions and motivation into learning.

(2) Including history makes mathematics more interesting, understandable, and approachable. It decreases student fears of mathematics, adds variety to teaching, and gives students a sense of the place of mathematics in society.

(3) Teaching the history of mathematics provides insights into concepts, problems, and problem-solving techniques. History provides a context for the study of mathematical concepts and ideas. It offers students alternative approaches to problem-solving and demonstrates the relationship between definitions and ideas.

Teaching topics from the history of mathematics also has a positive effect on attitudes (Fauvel & Maanen, 1997; Ponza, 1998), increasing students' willingness to study and master math. Thus, the teaching of the history of mathematics is an important motivational factor in math learning. Students also find the history of mathematics fun and interesting (Bütüner & Baki, 2020).

Liu (2003) was convinced that students would benefit greatly from the inclusion of the history of mathematics in regular classes but noted that there had been no empirical study up to that time of the impact of the practice on student performance. Since then, Şahin and Danaci (2020) found that incorporating the history of mathematics into the curriculum improved students' computational skills. Additionally, preliminary results are available from the work of Lit and colleagues (2001) on the efficacy of including the history of mathematics in regular classes. An experimental group was given more hours of instruction in the history of mathematics than a control group. In the experimental group, some students became more motivated to learn mathematics, whereas others considered mathematics more boring than before the intervention. The authors noted that students with higher language anxiety had worse results in math and more negative opinions about the instruction in the history of mathematics, which was more colloquial and less formal than regular math teaching. Students were also expected to read additional material outside of class. Although test scores in the experimental group were lower than those in the control group, some students in the experimental group enjoyed the new content, and this increased their appreciation of mathematics. In reflecting on the lower test scores in the experimental group, the authors hypothesized that the students needed to consolidate their skills in mathematics and that because they were

more motivated to learn, their test results would improve gradually. The authors added that the effectiveness of incorporating the history of mathematics into lessons largely depends on the way the subject is introduced. Several teaching methods can be used, and additional research is needed to understand their strengths and limitations.

Ng (2006) found that eighth-grade students from Singapore who participated in an Ancient Chinese Mathematics Enrichment Program achieved significantly higher scores on math tests than students in a control group. Also in Singapore, Weng Kin (2008) gave participants assigned to intervention group lessons in the history of algebra. Students in the experimental group valued mathematics more than those in a control group and outperformed the controls in their perseverance when dealing with challenging math problems.

THE HISTORY OF MATHEMATICS AS A MOTIVATIONAL FACTOR

Teaching the history of mathematics during regular math lessons increases students' motivation to learn mathematics (Fauvel, 1991). Sen (2017) affirmed that the "history of mathematics plays an important role in learning mathematics because it creates interest, positive attitude and respect for the subject which are finally strengthen the cognitive and affective domains of the learners" (Sen, 2017: 18). Thus, Sen believes that the history of mathematics might play a key role in the conative aspects of learning mathematics. Lit and colleagues (2001) experimentally found that some students in their experimental group felt that the history of mathematics increased their interest in learning mathematics, although others had an opposite reaction. Those who viewed the inclusion of history positively felt that it changed the way that math was taught, making it more interesting and helping them to learn more.

More recently, Lim and Chapman (2015) studied 51 students assigned toan experimental group and 52 students in a control group to investigate the affective factors that are involved in integrating the history of mathematics into classrooms. The aim was to study the effects of the teaching of the history of mathematics on attitudes towards math, math anxiety, motivation to study math, and math achievement. Authors used internationally verified and reliable scales to measure these affective and cognitive factors.

Students in the experimental group reported significantly more positive attitudes towards mathematics than those in the control group, but the observed effects were short-lived. No statistically significant differences were observed in math anxiety, leading the authors to conclude that teaching the history of mathematics did not significantly affect the anxiety that students may feel in studying math. Students in the experimental group felt more motivated to learn

mathematics than those in the control group, but, like the improved attitudes toward mathematics, the post-test indicated that this effect was time-limited. Lastly, there was a statistically significant difference in mathematics achievement between the experimental and control groups that favored the experimental group. Further analysis showed that approximately 13% of the variance in achievement on the post-test could be ascribed to the intervention. Four months after the intervention, there were similar statistically significant differences between the groups in favor of the experimental group. At one year after the intervention, achievement was still significantly higher in the experimental group.

The results of Lim's and Chapman's (2015) work suggest that including the history of mathematics in regular math classes has some beneficial effects, mostly in the cognitive sphere. Overall, achievement in the experimental group was better even a year after the intervention, suggesting that teaching the history of mathematics could help students to perform better in mathematics. However, the intervention did not affect math anxiety. This result was surprisingbecauseit would seem that more discursive lessons might help students to control their anxiety. Furthermore, the study found that the positive effects of teaching the history of mathematics on student attitudes and motivation were mostly short-lived. Those results were consistent with the literature and understandable because the intervention lasted only about one month. To influence students' motivation and attitudes more permanently, we suggest integrating the history of mathematics into lessons during the entire school year and throughout students' academic careers so that they might be constantly exposed to the positive effects of such teaching.Time is needed to motivate students properly and consolidate their mathematics skills (Lit et al., 2001).

Lim and Chapman (2015) solicited follow-up qualitative feedback from the students in their study. The positive feedback that they received could be categorized under three main themes:

(1) Students enjoyed the lessons in the history of mathematics and found them interesting. They reported that the lessons were fun and that the stories about mathematicians enlivened the regular lessons. Moreover, the history lessons made them appreciate math more and kept them awake during math class.

(2) Students recognized some applications of mathematics. They reported that they could see how mathematics has been used to solve real-life problems in the past, thus giving them a greater appreciation for math.

(3) Students had a better understanding of how formulae and concepts developed. Before the intervention, they thought that mathematics was just about the application of formulae. Learning about the history of mathematics helped them to understand where the formulae came from.

Some students, however, expressed negative opinions about the inclusion of the history of mathematics in regular classes. These opinions fell into three categories:

(1) The lessons were a waste of time. Students found the interjections on the history of mathematics time-consuming and would have preferred to concentrate on exam-related materials (their standardized exams did not include the history of mathematics).

(2) They could not understand the historical components of the lessons. Students felt that the lessons that included the history of mathematics were difficult to understand and taught at too high a level.

(3) They found the lessons that included the history of mathematics boring.

Overall, the feedback suggested that the intervention had positive effects on student motivation, expressed through student interest in and understanding of the topics that were studied. From a negative standpoint, some students were worried that the topics covered during the intervention were not related to their exam curriculum; this impression might have increased their mathematical anxiety. Thus, a great limitation of introducing the history of mathematics into math teaching is that it appears to relate poorly to state curricula; its inclusion appears to be a waste of time. The problem, as we see it, goes to the essence of teaching mathematics: do students learn mathematics only to pass high-stakes examinations? Should teachers teach only the mathematical principles that are assessed by standardized tests? We suggest that policymakers and educators decrease the pressure on both students and teachers in teaching mathematics and give instructors more teaching freedom. Furthermore, we suggest that legislators include the history of mathematics as an organic part of the learning and teaching of mathematics so that it is not an exception but rather a part of the cultural heritage of mankind that is regularly taught in schools.

EXAMPLES

Mathematics teachers might decide to use real historical texts or tasks throughout the different steps in the teaching and learning process, for instance to introduce a new mathematical concept, to explore deeply ad argument or to motivate students to study a particular type of problem (Massa Esteve, 2014). Some examples might include:

(1) Caclulating on the lines with the roman numerals (Faustmann, 2010): this activity might be carried out with 10-year-old students in order to explore the four basic arithmetical operations with natural numbers, such as CCCVII + DCLXXVIII. Such operations are carried out on the lines, which helps students to reason about how does addition work. Students can then prepare some poster exibitions and short talks.

(2) For instance, taking a closer look at the abovepresented calculation, students might try to sum firstly the "I" numerals, obtaining II + III = V, thus having three "V" (2 in the original number and one from the latter sum) etc. The activity could take just some minutes, but work on original documents can further enrich the classroom activity.

This activity might be integrated with the study of ancient numeral systems (Ernest, 1998): students learn the decimal number system by taking a closer look to the Egyptian or Mayan system.

(1) The life and work of Leonhard Euler (Faustmann, 2010): older students (e.g., 16-year-olds) might work together in small groups to write a short biography of the mathematician Leonhard Euler. Primary resources are welcome as well: students can work in small groups to translate some Euler's works and problems, such as the original "Seven bridges of Königsberg" problem (see also Ernest, 1998) and the "Euler's line" that passes through the ortocenter, the circumcenter and the centroid of any non-equilateral triangle. To this end, we suggest using a software for dynamic geometry, such as GeoGebra, in order to construct the Euler's line. Through observation, Faustmann (2010) foundthat this kind of activity helped students to abtain a historically sensitive picture of Euler's work and increased their understanding and appreciation of functions, variables and constants. Moreover, this kind of work motivated the students to do further projects.

(2) Euclidean geometry (Faustmann, 2010): using some translations of the Euclid's "Elements" (or translating them from ancient Greek, if students learn it at school), students prove some elementary theorems and do the drawings with some geometry software. The author found that despite Euclid's work not being entirely new to the students, they seemed to appreciate geometry and "falling in love" with it. Students' work might be extendend to a project work, both individual or group.To this end, we suggest a collaborative learning method, which might enhance students' knowledge and motivation towards the subject. A deeper analysis of Euclid's postulates might give the teacher and students the opportunity to explore non-euclidean geometries, both from a historic and mathematics perspective.

(3) The square root (Rogers & Pope, 2019; Fowler & Robson, 1998): students studying square roots and their properties might face firstly the inscriptions on the Tablet YBC 7289, a Babylonian tables which contains a good approximation of the number $\sqrt{2}$ in the sexagesimal number system. The authors proposed making a concept map, which might help students to study the history of square roots. We suggest teachers not only to focus on making a concept map, but rather to compare the Babylonian approximation of the square root (1.4142196…) with the value which is given by calculators (1.41421356…). Since the Babylonian approximation of the $\sqrt{2}$ is written in sexagesimal number system, we recommend teachers also to spend some words about it and about how Babylonians wrote fractions. In particular,

from the Tablet YBC 7289 it might be noticed that Babylonians used the base 60 also for fractions, writing the numer as 1 24 51 10, which means:

$$\sqrt{2} \approx 1 + \frac{24}{60} + \frac{51}{60^2} + \frac{10}{60^3}.$$

The Tablet provides also an example of calculation of the diagonal of a square with side equal 30 (and diagonal 42 25 35, i.e., 42.424…). Starting from this topic, students might develop even further the concept of square roots, for instance by proving the irrationality of$\sqrt{2}$ as Euclid did. In this case, two different concepts from the history of mathematics converge in a single lesson unit.

Massa Esteve (2014) states that teachers are required to present historical figures in context, both from an objectives' and a period's point of view. Thus the author suggests to situate mathematicians and mathematics problems chronologically. It is however important not to use only some amusing anecdotes or biographical details, but rather focus on some mathematical contents, methods and problems that originated in the past. It is furthermore of great importance to show students the mathematical reasoning behind the proofs and methods that are studied, which helps to contextualize the topc within the mathematical syllabus.

CONCLUSIONS

The implementation of the history of mathematics in classrooms is a hot topic in mathematics education. Despite the increasing inclusion of the history of mathematics in classes and its possible beneficial effects on motivation, Radford (1997) believes that the subject is still taught on a superficial level. Moreover, there is a need for further research in the area, despite the promising results presented in several studies (Lim & Chapman, 2015).

In the present work, we addressed the question of using the history of mathematics to motivate students. Based on our analysis, teaching the history of mathematics could have positive effects on students' motivation to learn mathematics and their attitudes towards the subject. However, these effects do not seem to be sustained on a long-term basis (Lim & Chapman, 2015), so it would be necessary to reinforce them by incorporating the history of mathematics more consistently into curricula.

Based on the literature summarized here, we suggest that universities and policymakers provide more training in the history of mathematics to preservice teachers to give them the knowledge and competencies to feel comfortable teaching math history. Furthermore, we argue that university courses in the history of mathematics should not focus merely on historical content but rather encompass the pedagogical and psychological spheres (Massa Esteve, 2014). Prospective teachers

should study not only the historical and cultural development of mathematical concepts and procedures but also the use of the history of mathematics to enrich lessons, modify student attitudes, and increase students' motivation to learn mathematics.

References

Arcavi, A., Bruckheimer, M. & Ben-Zvi, R. (1982). Maybe a mathematics teacher can profit from the study of the history of mathematics. *For the learning of mathematics*, 3(1), 30–37.

Barabash, M. & Guberman-Glebov, R. (2004). Seminar and graduate project in the history of mathematics as a source of cultural and intercultural enrichment of the academic teacher education program. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 3(1–2), 73–88.

Bütüner, S. Ö. & Baki, A. (2020). The use of history of mathematics in the mathematics classroom: An action study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(2), 92–117.

Clark, K. M. (2012). History of mathematics: Illuminating understanding of school mathematics concepts for prospective mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 67–84.

Ernest, P. (1998). The History of Mathematics in the Classroom. *Mathematics in School*, 27(4), 25–31.

Farmaki, V. & Paschos, T. (2007). Employing genetic 'moments' in the history of mathematics inclassroom activites. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 83–106.

Faustmann, G. (2010). Classroom experiences with the history of mathematics. *Proceedings of the History and Pedagogy of mathematics*, 275–285.

Fauvel, J. (1991). Using history in mathematics education. *For the learning of mathematics*, 11(2), 3–6.

Fauvel, J. & Van Maanen, J. (1997). The role of the history of mathematics in the teaching and learning of mathematics. *ZDM*, 29(4), 138–140.

Fowler, D. & Robson, E. (1998). Square root approximations in Old Babylonian mathematics: YBC 7289 in context. *Historia Mathematica*, 25(4), 366–378.

Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist?. *Science & Education*, 10(4), 391–408.

Furinghetti, F. (2020). Rethinking history and epistemology in mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(6), 967–994.

Furinghetti, F. (2007). Teacher education through the history of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 66(2), 131–143.

Gazit, A. (2013). What do mathematics teachers and teacher trainees know about the history of mathematics?. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 44(4), 501–512.

Heiede, T. (1992). Why teach history of mathematics?. *The mathematical gazette*, 76(475), 151–157.

Jankvist, U. T. (2009). A categorization of the "whys" and "hows" of using history in mathematics education. *Educational studies in Mathematics*, 71(3), 235–261.

Jankvist, U. T. (2012). A first attempt to identify and classify empirical studies on history in mathematics education. In B. Sriraman (ed.): *Crossroads in the history of mathematics and mathematics education* (295–332). Charlotte: Information Age Publishing.

Lim, Y. S. & Chapman, E. (2015). Effects of using history as a tool to teach mathematics on students' attitudes, anxiety, motivation and achievement in grade 11 classrooms. *Educational Studies in Mathematics,* 90(2), 189–212.

Lit, C. K., Siu, M. K. & Wong, N. Y. (2001). The use of history in the teaching of mathematics: Theory, practice, and evaluation of effectiveness. *Education Journal,* 29(1), 17–29.

Liu, P. H. (2003). Connecting Research to Teaching: Do Teachers Need to Incorporate the History of Mathematics in Their Teaching?. *The Mathematics Teacher*, 96(6), 416–421.

Massa Esteve, R. (2014). Historical activities in the mathematics classroom: Tartaglia's Nova Scientia (1537). *Teaching Innovations,* 27(3), 114–126.

Mosvold, R., Jakobsen, A. & Jankvist, U. T. (2014). How mathematical knowledge for teaching may profit from the study of history of mathematics. *Science & education*, 23(1), 47–60.

Ng, W. L. (2006). Effects of an Ancient Chinese Mathematics Enrichment Programme on Secondary School Students' Achievement in Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 4(3), 485–511.

Ozdemir, A. S., Goktepe, S. & Kepceoglu, I. (2012). Using mathematics history to strengthen geometric proof skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 46, 1177–1181.

Panasuk, R. M. & Horton, L. B. (2012). Integrating history of mathematics into curriculum: what are the chances and constraints?.*International Electronic Journal of Mathematics Education,* 7(1), 3–20.

Ponza, M. V. (1998). A Role for the History of Mathematics in the Teaching and Learning of Mathematics: An Argentinian Experience. *Mathematics in school,* 27(4), 10–13.

Radford, L. (1997). On psychology, historical epistemology, and the teaching of mathematics: Towards a socio-cultural history of mathematics. *For the learning of mathematics*, 17(1), 26–33.

Rogers, L. & Pope, S. (2019). Tools and strategies for the history of mathematics in the classroom. P*roceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 39(2).

Sen, S. (2017). Integrating history of mathematics into the mathematics teaching: A study on concept of variable in elementary algebra in Indian perspective. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, 2(1), 16–19.

Şahin, Ö. & Danaci, D. (2020). Investigating the effect of history-of-mathematics activities on middle-grade students' mental computation and opinions: an action research. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1–38.

Taimina, D. (2004). History of mathematics and mechanics in digital Reuleaux kinematic mechanismcollection. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 3(1–2), 89–102.

Tattersall, J. & McMurran, S. L. (2004). Using the 'educational times' in the classroom. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 3(1–2), 103–114.

Thomaidis, Y. & Tzanakis, C. (2007). The notion of historical "parallelism" revisited: historical evolution and students' conception of the order relation on the number line. *Educational Studies in Mathematics*, 66(2), 165–183.

Tzanakis, C. & Thomaidis, Y. (2000). Integrating the close historical development of mathematicsand physics in mathematics education: Some methodological and epistemological remarks. *For the Learning of Mathematics*, 20(1), 44–55.

Weng Kin, H. (2008). Using history of mathematics in the teaching and learning ofmathematics in Singapore. *Proceedings of 1st RICE* (1–38), Singapore.

Даниел Доз
Национална научна гимназија „Франце Прешерн", Трст, Италија

КОРИШЋЕЊЕ ИСТОРИЈЕ МАТЕМАТИКЕ КАО МОТИВАЦИОНОГ ФАКТОРА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме

Неколико студија истраживала су значај и користи наставе историје математике у оквиру редовних часова математике. Неке од ових студија бавиле су се питањем коришћења историје математике као мотивационог фактора. На пример, неки су открили да је предавање или коришћење историје математике појачало интересовање ученика за теме, смањило математичку анксиозност, повећало мотивацију, подржало учење ученика и повећало разумевање математичких појмова. У овом раду анализирамо позитивне ефекте које би интегрисање елемената историје математике у редовне часове математике могло имати на мотивацију ученика. Тврдимо да би ученици могли имати велике користи од укључивања тема из историје математике у редовну наставу.

Кључне речи: *историја математике, мотивација, математика, настава.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.483G
УДК 37.091.3-028.31::51
Стручни чланак
стр. 483–500

Драгана Д. Глоговац[*]
Министарство просвете, науке и технолошког развоја,
Школска управа, Нови Сад
Марина Б. Милошевић[*]
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор
Бојан Д. Лазић[*]
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАСНОВАНЕ НАСТАВЕ (ИН) У ПОЧЕТНОМ МАТЕМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Савремену наставу математике треба доживети као процес који промовише учење са разумевањем, побуђује мотивацију, активно учење, истраживање, критичко промишљање, анализирање, решавање проблема, извођење закључака, размену искустава. Тенденција унапређења квалитета математичког образовања резултирала је многим студијама које упућују на бенефите наставе математике засноване на истраживању (ИН), познато под називом inquiry-based learning (IBL), препознатог као битног начина организовања наставног процеса за развијање кључних компетенција, способности и вештина у 21. веку.

Циљ рада је да се на бази свеобухватне теоријске анализе и резултата досадашњих истраживања сагледају могућности примене истраживачки заснованог учења у разредној настави математике, кроз дизајнирање модела за конкретне програмске садржаје. Креирани модел наставе математике засноване на истраживању представља користан оквир за унапређивање квалитета процеса наставе и учења математике, и оснажује учитеље у његовој примени и афирмисању, стицањем увида у начин организовања истраживачког учења.

Кључне речи: *математика, разредна настава, учење истраживањем, методички оквир.*

[*] beba.glogovac@gmail.com
[*] marinam995@gmail.com
[*] lazicbsaa@yahoo.com

УВОД

Последњих година образовне реформе наглашавају потребе промене у организацији и структури наставног процеса. Нова образовна парадигма наглашава компетенцијски приступ, подстицање функционалног образовања и стварање услова за развој критичког мишљења ученика (Bell, 2005; Maričić, Špijunović, Lazić, 2015; Stern, Ferraro, Mohnkeren, 2017). Потреба за преобликовањем дидактичко-методичке организације наставе подстакла је настанак различитих теорија учења које су продуковале разноврсне методе наставе. Савремена достигнућа педагогије и дидактичке теорије захтевају иновативнија организациона решења, облике, системе наставе и методе који ће наставни процес учинити интензивнијим и ефикаснијим. Притом указују на то да наставу треба конципирати тако да се и ученицима млађих разреда основне школе омогући усвајање теоријског знања и развој научног мишљења (Давыдов, 1986). Педагошка основа квалитетног научног образовања темељи се на идеји конструктивизма о конструкцији нових знања на основу сопственог искуства путем истраживачког учења при коме ученик стиче функционална знања кроз сопствена истраживања (Harlen, 2010; Hermann & Miranda, 2010).

У складу са наведеним, савремена настава математике заснована је на циљевима и исходима учења који описују знања, вештине, способности и вредносне ставове које ученик треба да усвоји на крају школовања. Савремени методички приступ настави математике имплицитно наглашава да је пожељно стварање ситуација за решавање проблема, увођење ученика у самосталан и истраживачки рад, развијање њихових способности за решавање проблема и развој њиховог стваралачког мишљења (Friedman, 2005; Chowdhury, 2017). Према ОЕЦД-у научна писменост подразумева „поседовање научних знања и њихову примену приликом препознавања научних проблема, стицања нових знања, научног објашњавања појава и извођења закључака заснованих на чињеницама" (Бауцал и Павловић Бабић, 2009, према: OECD, 2006: 6). Сходно томе, тежња треба да буде на процесу сазнања који се заснива на стварном току/методу долажења до математичких знања у науци, односно да се и најмлађи ученици правовремено уводе у област теоријских знања са циљем да им се подстакне теоријско мишљење, дедуктивни начин закључивања и развој сазнања у целини (Давыдов, 1986).

Један од најшире прихваћених приступа за успешнију реализацију циљева научног образовања је настава заснована на истраживању (*inquiry-based learning*) која се дефинише као укључивање ученика у процес активног учења, односно развоја и разумевања научних садржаја кроз постављање питања, анализу података и критичко мишљење (NRC, 1996).

Дефиниција која се најчешће цитира дата је у Националним образовним стандардима за природне науке (САД):

> „Истраживачки обликовану наставу чине вишеструке активности које укључују посматрање; постављање питања; проучавање књига и других извора информација да би се видело шта је већ познато; планирање истраживања; разматрање онога што је познато у светлу експерименталних доказа, коришћења алата за скупљање, анализу и интерпретацију података; предлагање одговора, објашњења и предвиђања; и представљање резултата. Истраживачко учење захтева идентификацију претпоставки, употребу критичког и логичког мишљења и разматрање алтернативних објашњења" (NRC, 1996: 23).

Истраживачка настава (ИН) подразумева учење и поучавање засновано на разумевању начина на који ученици уче и саме природе научног истраживања, као и на правилном избору кључних научних садржаја које је потребно усвојити у циљу достизања највишег нивоа способности ученика за самостално истраживање и критичко мишљење (Bell, Smetana, Binns, 2005; Bonnstetter, 1998). Притом истраживачка активност ученика обликује процес учења, применом истраживачких питања при решавању проблема повезаних са контекстом, што је битан показатељ да ученици заиста разумеју оно што уче, те да су у потпуности усвојили научне концепте. У комбинацији са формативним оцењивањем, ИН (IBL) обезбеђује услове за самостално откривање научних истина, стицање потребних вештина за решавање проблема, као и свест учесника у настави о остваренom постигнућу. Имајући у виду битне одлике и начин организације и реализације истраживачки обликоване наставе, евидентно је да она директно подстиче развијање кључних вештина потребних савременом друштву: сарадњу, комуникацију, критичко мишљење, способност решавања проблема, функционално знање, коришћење технологије (Бошњак Степановић, 2020; Harlen, 2010).

Разматрајући тенденције у унапређивању почетног учења и наставе математике и константну тежњу истраживача да се пронађу најефикаснији модели васпитно-образовног рада, који ће резултирати већим образовним постигнућима, развијенијим способностима, умењима и навикама, оправдано претпостављамо да већ на почетку математичког образовања постоје одређене педагошко-психолошке и дидактичко методичке потребе и могућности за истраживачким начином учења у почетној настави математике.

С тим у вези, наше истраживање смо усмерили ка проблему теоријског разматрања ИН у почетној настави математике у циљу сагледавања могућности примене овако обликоване наставе математике у почетном математичком образовању.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ИСТРАЖИВАЧКЕ НАСТАВЕ

У трагању за ефикасним и рационалним образовањем, савремени приступи настави, попут истраживачког, проблемски и пројектно заснованог учења, присутни су у наставној пракси у одређеној мери низ година. Резултати многих истраживања везаних за истраживачки приступ указују на значај примене ИН, што је и импликација за увођење овако обликоване наставе у школски курикулум (Zerafa & Gatt, 2014; Schoenfeld & Kilpatrick, 2013; Chowdhury, 2017; Wu & Lin, 2015). Примена истраживачки оријентисане наставе у раду са ученицима подразумева укљученост у активности које воде до разумевања, поседовања вештина и ставова који омогућавају тражење решења док се конструишу нова знања. Добро дизајнирана истраживачка настава (ИН) ствара услове за формирање знања која се могу широко применити (Bonnstett, 1998; Gašić-Pavišić i Stanković, 2012; Pavlović Babić i Baucal, 2013; Furtak, Seidel, Iverson, Briggs, 2012).

Примена учења путем истраживања укључује неколико фактора: контекст за питања, оквир за питања, фокус за питања и различите нивое питања. Наставници подстичу ученике да сами развијају своја питања, претражују информације, развијају хипотезе и деле своја сазнања у окружењу за истраживање и учење. Притом треба да постављају питања која су отвореније и рефлективније природе. Важне су и одговарајуће технике испитивања у истраживачкој учионици, посебно у млађим разредима основне школе, које чине основу за самоиницијативно испитивање (Greene & Renesse, 2016).

Настава заснована на истраживању наглашава улогу ученика у процесу учења где се они подстичу да истражују материјал, постављају питања и размењују идеје, а знања граде истраживањем, искуством и дискусијом. Ученици конструишу нова знања активном партиципацијом у истраживању, развијају објашњења из доказа и повезују објашњења са постојећим знањем како би се конструисала нова знања (Hermann & Miranda, 2010). Осим наведеног, овако обликована настава битно доприноси развоју математичког мишљења и закључивања (Пројекат MERIA), а остварује се непосредним истраживањем које је основа концептуалног разумевања (Jessen, Doorman, Bos, 2017; Minner, Levi & Centuri, 2010). Притом ученици треба да усвоје и да разумеју питање или проблем који је у фокусу њиховог рада и који за њих има неки смисао, да би се посветили и ангажовали у процесу истраживања. Такође, треба да овладају многим вештинама попут посматрања, постављања питања, предвиђања, дизајнирања истраживања, анализирања података и експерименталног потврђивања истинитости неке хипотезе. До разумевања неког појма ученици долазе практичним радом, промишљањем, смисленом дискусијом са другима уз вођење белешки о току урађеног. Истраживања се најчешће обављају уз сарадњу, радом у мањим групама или тимовима, да би кооперативношћу дошли до консензуса шта и како треба урадити (Maeots, Pedaste, Sarapuu, 2008).

Закључак многих студија које су се бавиле наставом заснованом на истраживању (Inquiry Based Learning – IBL) јесте да се оваквим наставним приступом постижу значајни резултати када су у питању мишљење вишег реда, научна обрада и саморегулација (Justice, Rice, Warry, Laurie, 2007), као и вештине и концепти битни за целоживотно учење (Bybee, 2005; De Jong, 2006; Krugly-Smolska & Tailor, 2004).

ИСТРАЖИВАЧКЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Већина ученика не сматра нарочито занимљивим апстрактне садржаје који се обрађују у оквиру програма разредне наставе математике. Притом се настава врло често своди на пасивно меморисање готових чињеница и учење процедура израчунавања без много разумевања (Boaler, 1998; De Jong, 2006). За побољшање наставе математике потребно је изградити разумевање ефикасне наставе, подржати заједничко професионално учење, дизајнирати прилагодљиво окружење за учење и обезбедити процену и вредновање наставе математике која подржава учење ученика. Ефикасна настава математике је заснована на решавању проблема и истраживању математичких појмова, изграђена на претходном математичком знању и разумевању ученика и релевантна за живот ученика, диференцирана како би се задовољиле различите потребе ученика за учењем и заснована на уверењу да сваки ученик мора да изгради своје знање и разумевање. Наставу математике треба доживети као процес, односно стваралачку делатност у којој ће ученици активно да учествују, истражују, изводе закључке, размењују искуства, мишљења и ставове, дискутују (Hattie, 2009).

С тим у вези мишљења смо да је потребно редефинисање циља научног образовања у правцу разумевања кључних идеја значајних за живот ученика у савременом друштву, где стечена знања нису циљ већ средство у процесу развоја способности примене тих знања. Математичко образовање које се заснива на истраживачкој настави подразумева поучавање и учење математике засновано на разумевању начина ђачког учења, природе истраживачког приступа и скретање пажње на основне садржаје које треба научити. Овај приступ се заснива на веровању и сигурности да ученици заиста разумеју оно што уче. Дубљи смисао овог приступа се уочава у мотивацији која потиче од задовољства да се нешто научи и разуме (Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007). Ученици уче искуствено и истраживањем при чему се стиче јасно разумевање о начину како ученик учи математику. Истраживањем се показује да је природна радозналост ученика основа којом покушавају да разумеју смисао света који их окружује, трагајући за моделима и везама искуственог учења и кроз интеракцију са другима. Ученици конструишу своје разумевање тако што користе рефлексију свог искуства (Wang, Kinzie, McGuire, Pan, 2010).

Последњих деценија постоји јасан захтев за активном улогом ученика у процесу учења, као и тежња да се истраживачки заснована настава развије и у домену математике (Artigue & Baptist, 2012). Према Грину и Ренесу (Greene & Renesse, 2016), веома је битан дизајн наставе математике и активности засноване на истраживању, питања којима се креира материјал за наставу усмерену на истраживање, проверавање и вредновање тих материјала. Ученици треба да буду оспособљени за решавање проблема уместо да само памте алгоритме, дефиниције и директно примењују стечено знање (Friedman, 2005). Ово подржавају и ПИСА и ТИМСС истраживања која су показала да ученици у Србији највише потешкоћа имају са задацима који захтевају размишљање изван *устаљених оквира* (Gašić Pavišić i Stanković, 2012; Pavlović Babić i Baucal , 2013). Поступним увођењем научног приступа путем истраживачки засноване наставе математике максимално се стимулише развој мисаоних операција/компоненти, анализе, апстракције, индукције, дедукције, генерализације и аналогије, чиме се повећава капацитет ученика за критичко промишљање (Hattie, 2009).

Резултати неких студија (GLEF, 2001; Hmelo-Silver et al., 2007) указују да примена истраживачког приступа у настави утиче на постигнућа и мотивацију ученика, те да се исходи истраживачке наставе, вештине и знања могу мерити на нивоу основне школе (Pedaste, Baucal & Reisenbuk, 2012). Утврђено је да ИН доприноси развоју креативности и самосталности ученика који постају директно одговорни за исход на крају процеса (Kuhne, 1995). Ученици који су активно учествовали у настави, показали су бољи резултат у области знања, разумевања, примене, анализе и синтезе, трајности знања, интересовања за теме, разумевања сложених идеја, развоја когнитивних вештина размишљања вишег реда, а активности на часу су чиниле математику радосном, занимљивом и ефикасном (Noreen & Khan Rana, 2019).

Неки аутори (Zerafa & Gatt, 2014; Laudano, Tortoriello, Vincenzi, 2019) се залажу да се учење истраживањем примењује као основна педагошка идеја у основним и средњим школама, као решење због неуспеха ученика на међународним истраживањима (ТИМСС и ПИСА), посебно у области научне и математичке писмености и потребе за унапређењем истих (Dorier & Garcia, 2013). Примењене истраживачке активности стимулишу код ученика развој критичког мишљења и вештина решавања проблема јер се примењују у аутентичним активностима, па истраживачки приступ учењу треба започети од најранијег узраста да би ученици напредовали у постизању аутономије и саморегулисаног учења који је основа напретка за целоживотно учење (Bybee, 2005; Krugly-Smolska & Tailor, 2004; Skoumpourdi, 2017; Wu & Lin, 2015).

Прегледом литературе може се видети да је широка научно-образовна заједница прихватила наставу засновану на истраживању као високо ефикасну методологију (Furtak et al., 2012), са јаким теоријским доказима који потврђују предности наставног приступа заснованог на истраживању (Minner, Leavy, Century, 2010; Prince & Felder, 2006; Spronken-Smith, 2008; Constantinou, Tsivitanidou, Rubska, 2018).

Ипак, приметно је да је истраживачки обликована настава математике у млађим разредима основне школе у Србији недовољно заступљена, те да су студије о овако заснованој настави математике код нас веома ретка.

Примена истраживачки обликоване почетне наставе математике, у циљу унапређења педагошке праксе, комплексан је професионални изазов за учитеље (Laursen, Hassi, Hough, 2015). При реализацији истраживачки засноване наставе математике потребно је обезбедити континуирани низ активности, при чему се може применити неколико различитих приступа: потврђивачки, структурисани, вођени, отворени или ученички усмерени. У сваком наредном нивоу руковођење етапама истраживачког учења (избор теме, постављање истраживачког питања, дефинисање хипотезе, припрема и реализација истраживања, анализа резултата и формулисање закључака) поступно прелази са наставника на ученика, у складу са развојем когнитивних способности (Colburn, 2000). Крајњи циљ је да се ученик оспособи за самостално истраживачко учење (Bell et al., 2005; Rezba, Auldridge, Rhea, 1999). При томе се у обради нових садржаја треба ослањати на постојеће искуство и знање ученика и настојати да ученици самостално откривају математичке правилности и изводе закључке. У процесу таквог начина рада основна улога наставника је да буде организатор наставног процеса, да подстиче и усмерава активност ученика. Учење засновано на истраживању усмерено је на ученике који развијају осећај радозналости за свет око себе и упознају се са научним и математичким начинима размишљања. Овај креативни концепт наставе подразумева рад ученика у тиму, подстиче вршњачко, сарадничко учење и индивидуализован приступ настави (Bell et al., 2005; Rezba et al., 1999; Hattie, 2009).

Имајући у виду бројне предности истраживачке наставе (ИН), које је препоручују испред осталих (Jessen et al., 2017; Hammerman, 2006), у циљу даљег афирмисања овако засноване наставе, мишљења смо да је потребно унапредити њену примену у разредној настави математике, кроз пружање конкретних примера за све фазе припреме и спровођења истраживања, базираних на садржајима математике. Могућности примене истраживачки засноване наставе у почетном математичком образовању су широке јер се почетни математички појмови усвајају на опажајном и сазнајном нивоу кроз игролике истраживачке радионице и различите врсте активности.

МЕТОДИЧКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАСНОВАНЕ НАСТАВЕ

Иако се ИН (IBL) широко користи у областима математике и природних наука, оквир се може користити у свим предметним областима (Lister, 2015). Основу истраживачке наставе представља разумевање процеса научног, истраживачког приступа у настави. С тим у вези потребно је пажљиво сагледати оквирну структуру оваквог начина рада са етапама реализације која је веома слична начину рада који се користи у науци (Табела 1).

Табела 1. Оквир истраживачког процеса (Пројекат „Полен" 2011)

Етапе	Активности	Истраживачка питања
УКЉУЧИВАЊЕ	ДИСКУСИЈА, ДЕБАТА УЧЕСТВОВАЊЕ	Шта могу да покушам? Шта желим да сазнам? Шта већ знам? Шта је интересантно?
ДИЗАЈНИРАЊЕ И ВОЂЕЊЕ НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА	ПЛАН И ДИЗАЈН	Шта је моје питање? Како ћу то сазнати? Шта желим да знам?
	ФОРМУЛАЦИЈА НОВИХ ПИТАЊА	Која питања још имам? Која нова питања би требало да поставим? Како да их нађем?
	ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА	Шта опажам? Да ли употребљавам права оруђа? Колико детаља би требало да забележим?
	ИЗВЛАЧЕЊЕ ПРЕЛИМИНАРНИХ РЕЗУЛТАТА	Које захтеве могу да направим? Коју евиденцију поседујем? Шта би још требало знати?
	ОРГАНИЗОВАЊЕ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА	Како организујем податке? Које моделе уочавам? Које релације би могле постојати? Шта би то могло да значи?
ИЗВЛАЧЕЊЕ КРАЈЊЕГ ЗАКЉУЧКА	Шта смо сазнали на основу свих наших истраживања? Коју евиденцију имамо као потврду наших идеја?	
КОМУНИКАЦИЈА СА ДРУГИМА	Шта желим да кажем другима? Како им то рећи? Шта је битно да у то укључим?	
РЕФЛЕКСИЈА	БЕЛЕШКЕ	КООПЕРАТИВНОСТ

У раду са ученицима овај процес почиње са етапом упознавања у којој имају могућност приближавања појави коју ће изучавати. Визуелно се може уочити (Табела 1) да представљени оквир истраживачког процеса није линеаран већ комплексан, као и да понекад захтева повратак на поједине делове, задржавање на њима или њихово изостављање. У случају да ученици не потврде неки резултат свог почетног предвиђања (хипотезе), морају преиспитати своје претпоставке, вратити се на почетак свог истраживања и осмислити како да развију ново истраживање (Бошњак Степановић, 2020; De Zan, 2005; Пројекат *Полен*, 2011). Уколико се осмишљени план истраживања покаже као неадекватан, потребно је да га ученици коригују, а ако се прелиминарни закључак разликује између група, потребно је да све групе понове своја истраживања. Након што ученици реализују истраживања и када су спремни да прикупљено (научено) систематизују, тада долази до извођења закључака, најпре на нивоу групе, а затим и разреда. У зависности од природе плана и теме која се обрађује, постоји могућност да учитељ користи различите етапе из оквира. Може се десити да на једном часу није могуће укључити све етапе овог процеса. Наставна јединица или само њен део може укључити неколико истраживања пре етапе *извлачења крајњег закључка*. Један час или једна лекција не морају да укључе све етапе оквирне структуре истраживачке методе.

Како се овако обликована настава заснива на активном трагању ученика за одговором, потребно је да се осмисле продуктивна питања која подстичу и наводе ученике да се удубе у проблем и да активно промишљају и резонују. Притом би требало користити искуства ученика и њихове идеје, који су најчешће неке појаве из свакодневног живота. Наставник ове активности треба да прилагођава ученицима да би резултат био неко ново објашњење и да подржава дискусије ученика у групи која омогућава експлицитно обликовање идеја, слушање другог, дискусију и дебату о идејама и усаглашавање закључака (Бошњак Степановић, 2020). Ученици воде писмени опис урађеног ради увида у остварено и лични напредак, а белешке о истраживању укључују текст, дијаграме, цртеже, графиконе, мапе, постере и др. Осим свеске за белешке, ученици припремају документацију за презентацију и припремају извештаје, а наставник на основу њихових радова остварује увид у њихово постигнуће и начин размишљања (Пројекат *Полен*, 2011).

Имајући наведено у виду, ученике треба обучити и усмерити на прављење протокола истраживања (Бошњак Степановић, 2020; Meyer et al., 2012). Процес почиње дискусијом са целим одељењем уз настојање да се разјасни питање или проблем и одреде елементи појма који се изучава. Приликом реализације истраживања наставник објашњава како се проверавају важни елементи појединачно, како се након посматрања развија дискусија, шта и како је важно опазити и како ће сакупљати податке. Ученицима треба помоћи при анализи добијених података са циљем да се изведе валидан закључак на основу кога се формира поуздано и смислено знање. Ученици током истраживања развијају и међусобно упоређују закључке, а затим конструишу нова раз-

умевања, при чему не откривају нове појаве и законе (као научници) него уче оне програмске садржаје који су већ потврђени као научно сазнање. Стога је важно да свој рад суоче и упореде са оним што је познато у другим изворима. Током рада на некој наставној јединици реализује се формативно оцењивање које је средство за праћење напредовања ученика у сваком сегменту тока истраживачког учења.

СКИЦА МОДЕЛА ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАСНОВАНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Полазећи од теоријских поставки које истичу предности учења истраживањем, односно оквирне структуре истраживачког процеса, сажето ћемо описати скицу оперативног дела часа који може бити иницијатива и изазов истраживачима и практичарима у настави. Још једном подсећамо да процес учења које је засновано на истраживању започиње избором садржаја/теме, при чему треба размишљати о томе који појмови и појаве се изучавају, са којим идејама и искуствима улазе у реализацију, који ниво разумевања одабраних концепата очекујемо да ће ученици постићи, које резултате очекујемо, које вештине истраживања ће бити доминантне и др.

Као пример којим бисмо приказали модел наставе заснован на истраживању, одлучили смо се за наставну јединицу *Површина квадра и коцке*. Истраживачке активности ученика би трајале два наставна часа (обрада и обнављање), са циљем да они самостално дођу до одговарајућих формула за израчунавање површине квадра и коцке, а затим примене стечено знање при решавању реалистичних проблема.

С обзиром да ће бити примењен групни облик рада, у фази припреме и реализације истраживања обавља се договор са ученицима по групама о формулацији истраживачког проблема. Притом, свака од група ученика добија инструктивни листић. Инструкције засноване на истраживању омогућавају ученицима да развију и увежбавају вештине критичког мишљења. У складу са оним шта желе да сазнају, ученици постављају питања, проблеме или сценарије. Тако, на пример, једна од група на инструктивном листићу добија задатак да направи кутију облика квадра у коју треба да стане поклон – мобилни телефон, друга група добија задатак да направе картонску кутију облика коцке (са датом страном) у коју треба да стане одређен број чоколадних кексића облика коцке.

1. *Дефиниција проблема*. Проблем истраживања прве групе гласи: Спаковати поклон (мобилни телефон) у одговарајућу кутију. Проблем истраживања друге групе гласи: Како израчунати површину велике кутије и колико ће малих кексића стати у њу?

2. *Прикупљање података*. Након дефинисања проблема истраживања, ученици прикупљају податке и истражују ради проналажења решења. С обзиром на то да се ради о вођеном истраживачком учењу, ученици на инструктивном листићу добијају следећа формулисана питања како би у трагању за одговором на њих дошли до решења: Које су димензије ивица тог квадра (дужина, ширина, висина)? Колико је потребно картона да се она направи (укупна површина картона потребна да се направи кутија)?

Материјал који је ученицима потребан је картон, свеска, маказе, лењир и лепак. У наставку, ученици прикупљају податке, бележе идеје, скице. Свака група ученика добија модел квадра или коцке у виду кутије од чаја, кекса и сл., растављају кутије да би уочили саставне делове – мрежу модела и утврдили њихов број, цртају мрежу квадра/коцке, режу маказама кутије по ивицама, упоређују изрезане површи модела/кутије, разматрају међусобни однос и израчунавање површине сваког изрезаног појединачног дела/површи и на тај начин сагледавају на који начин могу да израчунају укупну површину коју заузима квадар/коцка.

3. *Формулација хипотеза*. Ученици врше анализу прикупљених података и постављају хипотезе које треба да потврде или одбаце након утврђивања чињеница и резултата практичног истраживачког рада. За утврђени проблем истраживања дефинишу се следеће могуће хипотезе:

Х1: Површина квадра једнака је збиру површина 6 правоугаоника – 3 пара (правоугаоника) једнаких наспрамних страна.

Х2: Површину квадра можемо израчунати ако знамо дужину једне његове ивице.

Х3: Површина коцке је једнака збиру површина 6 једнаких квадрата модела који смо добили.

4. *Припрема и реализација истраживања*. Фаза разговора са ученицима о проблему, о томе шта се жели сазнати и договори о потребном материјалу за рад.

5. *Експеримент – Тестирање хипотезе.* У следећој фази се тестирају хипотезе, односно следи рад на експерименту.

Пример:

Направите кутију облика квадра у коју треба да се смести поклон – мобилни телефон. Које су димензије ивица тог квадра и колико је потребно картона да се кутија направи? Измерите, исеците, залепите и практично проверите да ли може стати мобилни телефон у нову кутију коју сте направили. Затим, на основу података до којих сте дошли практичном активношћу, као и раније познатих података, односно предзнања, проверите тачност постављених хипотеза.

На основу прикупљених података о особинама геометријских тела, утврђивањем укупног броја страна/саставних делова конкретног модела геометријског тела, анализом и упоређивањем површи саставних делова/геометријских фигура, које представљају стране геометријских тела, ученици разматрају поступак израчунавања површине сваког појединачног дела/површи. Затим врше синтезу, спајањем саставних делова тела у целину и сагледавањем укупне површине геометријског тела, тестирају сваку од постављених хипотеза, упоређујући их са претходно добијеним подацима на основу практичног истраживачког рада. Анализа резултата изискује појачан интелектуални напор и захтева излиставање прикупљених чињеница и правилно тумачење података ради проверавања тачности постављених хипотеза. На конкретном примеру закључујемо да су прва и трећа хипотеза тачне, а да је друга нетачна.

6. *Закључак*. На бази података добијених експериментом ученици закључују која је хипотеза тачна, а коју треба одбацити. Овде је важна међусобна комуникација група о резултатима истраживања, кооперативност, рефлексија, дискусија, анализирање бележака и постављање импликација за даља истраживања.

Приликом формулисања закључака потребно је сагледати резултате истраживања свих група ради упоређивања са већ доказаним научним чињеницама. Закључак до ког је дошла једна група представљен је на следећи начин:

• *Како се квадар састоји од шест правоугаоника, где су два наспрамна подударна/једнака (три различита пара правоугаоника), где површина појединачног различитог правоугаоника износи* $P1 = a \cdot b$, $P2 = a \cdot c$, $P3 = b \cdot c$, ***површину квадра израчунавамо сабирањем површина свих шест правоугаоника.***

$$\mathbf{P = 2 \cdot (a \cdot b + a \cdot c + b \cdot c)}$$

• *Како се коцка сатоји од шест подударних квадрата, где је површина једног квадрата* $a \cdot a$, *онда је површина коцке једнака* ***збиру површина шест квадрата из којих се она састоји.***

$$\boldsymbol{P = 6 \cdot (a \cdot a)}$$

Аналогно фазама рада једне групе ученика, друге групе су радиле на свом задатку и на исти начин представиле резултате добијене активностима заснованим на истраживању.

Описани дизајн оперативног дела истраживачки обликованог часа, усклађен је са оквирном структуром истраживачког процеса (Табела 1), пратећи њене етапе и активности, односно аналогију са истраживачким питањима која су прилагођена конкретној теми и циљу часа. Нацрте могућих објашњења

треба анализирати и у контексту подстицања на даља истраживања *отварањем* нових питања, чија сазнања могу послужити као припрема за даље изучавање ових садржаја на вишем нивоу образовања не само у оквиру математике већ и шире, интердисциплинарно. Суштински циљ оваквог приступа програмским садржајима јесте подстицање и провокација промишљања ученика за поједине научне појмове, тумачења и могућа решења проблема.

Креирани модел наставе математике засноване на истраживачким активностима ученика може да послужи као користан оквир за унапређивање квалитета процеса наставе и учења математике, односно као подршка учитељима у примени и афирмисању ИН, стицањем потпунијег увида у начин организовања и реализације овако обликоване наставе.

ДИСКУСИЈА

Организација математичких активности заснованих на истраживању је комплексан процес који од наставника захтева време, труд и дубоко знање о оваквом начину рада са циљем да се код ученика развију разне вештине и способности, као и способности њиховог активног укључивања у сопствено учење и конструисање математичких концепата и идеја, односно поседовање адекватних компетенција наставника за ИН (Harlen, 2013).

Циљ овог рада био је да се сагледају могућности примене ИН у разредној настави математике уз понуђени методички оквир за примену у наставној пракси. У оквиру ове теме, проистекле након теоријске анализе научних радова, као и разумевања потребе савремене наставе математике, дефинисани су основни појмови и карактеристике учења заснованог на истраживању, то јест улога, значај и предности ИН (IBL) у почетној настави математике, представљен је методички оквир и етапе истраживачки засноване наставе са скицом модела припреме за примену у пракси.

Учење засновано на истраживању промовише се у многим студијама као облик ефикасне наставе за постизање исхода учења (Bybee, 2005; Justice, Rice, Varri, Laurie, 2007; Krugly-Smolska & Tailor, 2004; Skoumpourdi, 2017; Chowdhury, 2017). Концепт овог педагошког приступа, последњих година је промовисан у математичком образовању због свог потенцијала да доведе до разумевања, компетенција и ставова који су потребни свима у савременом друштву заснованом на технологији.

Анализом бројне литературе уочавају се предности учења истраживањем, као што су развој критичког размишљања, решавања проблема, прилагодљивост, сналажљивост, иницијатива, предузетништво, ефикасна усмена и писмена комуникација, приступ и анализа информација, повећана мотивација, самопоуздање, самоефикасност, радозналост, креативност и друго (Gašić Pavi-

šić i Stanković , 2012; Justice et al., 2007). Ученици истражују, решавају проблеме и изводе закључке о појавама из стварног света. Суштина учења истраживањем је на концептуалном разумевању, критичком размишљању, продубљеном учењу са разумевањем и функционалном знању (Stern, Ferraro, Mohnkern, 2017), односно достизању највишег нивоа позитивног трансфера учења (Fisher, Frey, Hattie, 2016). При томе, овакав начин активног учења код ученика ствара осећај задовољства при самосталном трагању за решењем и подстиче радозналост и интересовање за истраживање света који га окружује (Harlen, 2013).

Бројни емпиријски докази из различитих студија говоре о ефикасности наставе математике засноване на истраживању (Bell et al., 2005; Rezba et al., 1999). При томе се вођено истраживање показало као најефикаснији начин обликовања истраживачке наставе (Lazonder & Harmsen, 2016). У том правцу, за математичку писменост важно је истраживање различитих проблема јер су ученици у прилици да врше прорачуне и користе математичке алате у контексту, расуђују, разјашњавају, оправдавају закључке и анализирају ситуације (Friedman, 2005). Предуслов за успешно учење истраживањем и развијање математичке писмености које треба да имамо у виду је претходно искуство у групном и самосталном раду, различити когнитивни стилови, као и способност саморегулације.

ЗАКЉУЧАК

Савремена концепција и пракса образовања и васпитања помера тежиште рада са наставних садржаја на исходе учења, односно на процес учења и резултате наставног рада. Стицање математичких знања треба да буде осмишљено тако да ученик заузима централно место у наставном раду и има активну улогу у процесу стицања знања, вештина и навика, а чији је циљ да стечена знања ученик уме да примени у практичним ситуацијама и свакодневном животу.

Резултати досадашњих истраживања истраживачки засноване наставе математике, као и актуелно стање у школама, наводе нас на закључак да је за већу заступљеност истраживачког модела рада као и његово афирмисање, потребно унапредити примену ИН (IBL) кроз пружање теоријских основа, али и конкретних модела и алата за све фазе њихове припреме и спровођења, са доста скица и идеја базираних на садржајима математике, који би учитељима могли да послуже као добра оријентација. Описани методички оквир са скицом модела истраживачки обликованог (дво)часа математике, оправдано претпостављамо, треба да послужи као подстицај и идеја учитељима за даљу примену истраживачки засноване наставе, у циљу унапређења наставне праксе.

Литература

Artigue, M. & Baptist, P. (2012). *Inquiry in Mathematics Education*. Bruxelles: European Commission.

Bell, R. L., Smetana, L. & Binns, I. (2005). Simplifying Inquiry Instruction. *National Science Teacher Association*, October 2005, 30–33.

Boaler, J. (2000). Exploring Situated Insights Into Research and Learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 113–119.

Bonnsteter, R. J. (1998). Inquiry: Learning From the Past With an Eye on the Future. *Electronic Journal of Science Education*, 3(1).

Bybee, R. W. (2005). Science curriculum reform in the United States. National Academy of Sciences. In R. W. Bybee & J. D. McInerney (eds.) (1995). *Redesigning the science curriculum*. Colorado Springs, Colorado. (Reprint). http://www.nas.edu/rise/backg3a.htm.

Бауцал, А. и Павловић Бабић, Д. (2009). *Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних. Анализа података PISA 2003 и 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије – Институт за психологију.

Бошњак Степановић, М. (2020). *Примена истраживачке методе при реализацији физичких садржаја у предшколском образовању и разредној настави*. Сомбор: Педагошки факултет.

De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Dorier, J. L. & García, F. J. (2013). Challenges and opportunities for the implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching. *ZDM*, 45(6), 837–849.

Gašić Pavišić, S. i Stanković, D. (2012). Obrazovna postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS 2011. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 243–265.

GLEF (George Lucas Educational Foundation) (2001). Project-based learning research. Edutopia online. Retrieved October 10, 2012 from the World Wide Web http://www.glef.org/php/article.php?id=Art_887.

Greene, M. & Renesse, C. (2016). A Path to Designing Inquiry Activities in Mathematics, *PRIMUS*, 27(7), 646–668.

Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования* [Problems of developmental teaching: conception of theoretical and experimental psychological study]. Москва: Педагогика.

Zerafa, I. & Gatt, S. (2014). *Implementing a science curriculum reflecting an inquiry- based approach in the Upper Primary years*. Published, Political Science.

Jessen, B., Doorman, M. & Bos, R. (2017). *Praktični meria vodič za istraživački usmjerenu nastavu matematike*, Projekt MERIA, www.meria-project.eu.

Justice, C., Rice, J. Warry, W. & Laurie, I. (2007). Taking an "Inquiry" course makes a difference: A comparative analysis of student learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 18(1), 57–77.

Kuhne, B. (1995). The Barkestorp project: Investigating school library use. *School Libraries Worldwide*, 1(1), 13–27.

Krugly-Smolska, E. & Taylor, P. C. (eds.) (2004). Inquiry inScience Education: International Perspectives. *Science Education*, 88(3), 397–419.

Laudano, F., Tortoriello, S. F. & Vincenzi, G. (2019). An experience of teaching algorithms using inquiry-based learning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(3), 344–353.

Lazonder, A. W. & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718.

Laursen, L. S., Hassi, M. L. & Hough, S. (2015). Implementation and outcomes of inquiry-based learning in mathematics content courses for pre-service teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 256–275.

Lister, M. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Tehnology*, 3(2), 1–22.

Maričić, S., Špijunović, K. & Lazić, B. (2015). The influence of Content on the Development of Students' Critical Thinking in the initial Teaching of Mathematics. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 11–40.

Mayer, D. Z., Kubarek-Sandor, J., Kedvesh, J., Heitzman, C., Pan, Y. & Faik, S. (2012). Eight Waysto to Do Inquiry. *Science Teacher*, 79(6), 40–44.

Minner, D. D., Levy, A. J. & Century, J. (2010). Inquirybased science instruction: What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496, http://dx.doi.org/10.1002/tea.20347.

National Research Council (NRC) (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Noreen, R. & Khan Rana, A. M. (2019). Activity-Based Teaching versus Traditional Method of Teaching in Mathematics at Elementary Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 145–159.

Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95, 123–138. DOI 10.1002/ j.2168-9830.2006.tb00884.x.

Пројекат „Полен" – Дизајнирање и имплементација научног проблема у основној школи применом инквајери метода (2011). Београд: Просветни преглед.

Pavlović-Babić, D. i Baucal, A. (2013). *Podrži me, Inspiriši me, PISA 2012 u Srbiji: Prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju.

Pedaste, M., Baucal, A. & Reisenbuk, E. (2021). Towards a science inquiry test in primary education: development of items and scales. *International Journal of STEM Education*, 8, 19.

Rezba, R. J., Auldridge, T. & Rhea, L. (1998). *Teaching & learning the basic science skills*. Richmond, Va.: Dept. of Education, Office of Elementary and Middle School Instructional Services.

Skoumpourdi, C. (2019). *Inquiry-based implementation of a mathematical activity in a kindergarten classroom*. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 11). Netherlands, Utrecht: Utrecht University.

Spronken-Smith, R. (2008). *Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education*. Dunedin, New Zealand: University of Otago.

Stern, J., Ferraro, K. & Mohnkern, J. (2017). *Tools for teaching conceptual understanding: Designing lessons and assessments for deep learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Schoenfeld, A. H. & Kilpatrick, J. (2013). A US perspective on the implementation of inquiry-based learning in mathematics. *ZDM Mathematics Education,* 45, 901–909.

Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. NewYork: Farrar, Straus and Giroux.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H. & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329.

Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science. Mathematics and ICT Education,* 7(2), 9–33.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analyses on Achievement*. Routledge: Abingdon, http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8.

Hermann, R. S. & Miranda, R. J. (2010). A template for open inquiry. *Science Teacher*, 77(8), 26–30.

Hammerman, E. (2006). *8 Essentials of inquiry-based science*, K-8. California: Corwin Press.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.

Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *ScienceScope*, 23(6), 42–44.

Constantinou, C. P., Tsivitanidou, O. E. & Rybska, E. (2018). What is inquiry-based science teaching and learning? In O. E. Tsivitanidou, P. Gray, E. Rybska, L. Louca, & C. P. Constantinou (eds.): *Professional development for inquiry-based science teaching and learning* (1–23). Cham, Switzerland: Springer

Chowdhury, R. (2017). *Inquiry Based Learning as an Instructional Strategy to Increase Student Achievement in Math and Science*. Retrieved March 28, 2021 from the World Wide Web https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings16/2016i/16_04.pdf.

Wang, F. F., Kinzie, M. B., McGuire, P. & Pan, E. (2010). Applying Technology to Inquiry-Based Learning in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 381–389.

Wu, S. C. & Lin, F. L. (2016). Inquiry-Based Mathematics Curriculum Design for Young Children-Teaching Experiment and Reflection. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(4), 843–860.

Dragana D. Glogovac
Ministry of Education, Science and Tehnological Development,
School Administration, Novi Sad
Marina B. Milošević
University of Novi Sad, Pedagogical Faculty, Sombor
Bojan D. Lazić
University of Novi Sad, Pedagogical Faculty, Sombor

POSSIBILITIES OF APPLICATION OF RESEARCH-BASED TEACHING (IN) IN PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION

Summary

Modern primary education, especially mathematics, requires constant innovation of teaching practice in order to modernize, rationalize, and efficiently the teaching process. Teaching mathematics should be experienced as a process that promotes learning with understanding, stimulates motivation, active learning, research, critical thinking, analysis, problem solving, drawing conclusions, exchange of experiences. The tendency to improve the quality of mathematics education has resulted in many studies pointing to the benefits of research-based mathematics (IN) teaching, known as inquiry-based learning (IBL), recognized as an essential way of organizing the teaching process to develop key competencies, abilities and skills in 21st century. The aim of this paper is to see, based on a comprehensive theoretical analysis and the results of previous research. The created model of teaching mathematics based on research represents a useful framework for improving the quality of the process of teaching and learning mathematics, and empowers teachers in its application and affirmation, gaining insight into the way of organizing research learning.

Keywords: *mathematics, classroom teaching, inquiry-based learning, methodical framework.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.501M
УДК 37.018.43
Оригинални научни чланак
стр. 501–518

Aleksandra M. Mihajlović[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina
Nenad R. Vulović[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina
Sanja M. Maričić[*]
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

TEACHING MATHEMATICS DURING THE COVID-19 PANDEMIC – EXAMINING THE PERCEPTIONS OF CLASS TEACHERS AND MATHEMATICS TEACHERS[**]

Abstract: The aim of this study was to investigate how class teachers and math teachers in Serbia perceived the possibilities, effects, and challenges of teaching mathematics online during the COVID-19 pandemic. We prepared a questionnaire that was implemented at the end of 2019/2020. The sample comprised 239 teachers, 141 class teachers and 98 math teachers. Both quantitative and qualitative methods were used for data analysis. The results suggest that, although the experience of online teaching had a positive effect on the teachers' self-reported competence in using ICT tools, even more attention should be given to strengthening teachers' pedagogical skills referring to teaching mathematics in an online learning environment. In general, teachers were satisfied with the quality of instruction they demonstrated. However, they were not satisfied with the quality of student knowledge. In addition, they faced certain challenges in the implementation of online teaching and learning, such as objective grading and assessment, as well as monitoring student progress, maintaining communication with parents, and motivating and engaging students. The majority of teachers stated that teaching math online had more disadvantages than advantages. Teachers' responses also indicated that they tended to use ICT tools in a more traditional way.

Keywords: *mathematics education, COVID-19, online teaching and learning, class teachers, mathematics teachers*.

[*] aleksandra.mihajlovic@pefja.kg.ac.rs
[*] vlnenad@gmail.com
[*] sanjamaricic10@gmail.com

[**] This paper is a part of the project *Teaching and Learning: Issues, Objectives and Prospects*, number 179026, performed by the Faculty of Education in Užice University of Kragujevac and supported by the Republic of Serbia's Ministry of Education, Science and Technological Development.

INTRODUCTION

The COVID-19 pandemic entered our lives suddenly and profoundly altered almost all aspects of life across the globe. Recommendations by the *World Health Organization*, such as social and physical distancing, imposed difficult choices and measures for each country to implement. The Republic of Serbia was not an exception. On March 15, 2020, the Government of Serbia declared a state of emergency due to the COVID-19 crisis (Official Gazette 29/2020), adopting large-scale social and physical restrictions, regulations and recommendations for working from home, including the suspension of classes in higher education institutions, primary and secondary schools and pre-school institutions (Official Gazette 30/2020). The Ministry of Education, Science and Technological Development (MoESTD) issued guidelines for distance education for students of primary and secondary school (*Implementation of Distance Education for Students of Primary and Secondary Schools*, 2020). The government organized massive, one-way TV broadcasts for primary and secondary school students, and teachers were instructed to carry out distance and online learning as a support to these resources. The MoESTD emphasized that distance and online learning should be carried out so as to provide meaningful learning experiences for students, without overburdening them with the demands of completing all curriculum requirements needed for grade promotion.

Distance education can be defined as "a form of education in which the teacher and the learner do not have to be in the same place" (Csachova & Jurečkova, 2020: 286), but they are separated by space or time and communicate at a distance (UNESCO, 2020). The use of modern technologies and media allows learners and teachers to communicate online. The form of distance education that refers to situations in which the Internet is used to support the learning process is known as online education (Fakhrunisa & Prabawanto, 2020). Online education allows teachers to provide students with immediate access to learning materials and create more opportunities for interaction between students and the teacher, and student-to-student interaction, as well as for students to work in groups (Ally, 2004; Fakhrunisa & Prabawanto, 2020). It also provides students with more flexibility with regard to learning time, place and pace (Csachova & Jurečkova, 2020), and gives both students and teachers an opportunity to use different web-based learning media (Fakhrunisa & Prabawanto, 2020). However, although digital technologies provide new opportunities for teaching and learning (Chauhan, 2017), the mere presence of computer technology does not necessarily results in student progress (Li & Ma, 2010; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020). Gurley (2018) indicates that teaching in an online learning environment requires different pedagogical approaches, abilities and practices than teaching in face-to-face settings. Teachers' readiness to teach in these settings might affect the quality of instruction in online learning courses (Fakhrunisa & Prabawanto, 2020).

One of the COVID-19 pandemic lockdown consequences was that teachers from all around the world were confronted with a sudden need to adapt to online education. The global pandemic forced schools and universities to switch to online teaching instead of the traditional face-to-face approach (Engelbrecht, Llinares, Borba, 2020). Teachers faced serious challenges in adapting to online teaching, while trying to maintain at least a minimum of communication with students and support their learning and development (König et al., 2020). Learning activities that were commonly carried out at school now took place online. Many teachers found themselves in a situation where they were forced to use digital tools and e-platforms they had never used before.

The COVID-19 pandemic made use the ICT in education and online and blended learning essential topics in teaching both mathematics and other subjects (Engelbrecht et al., 2020; Schleicher, 2020). The *Strategy for Education Development in Serbia 2020*, which was published in 2012, underlined the importance of digital technologies for the overall development of the education system. Nevertheless, the first official document – *Guidelines for Promoting the Role of ICT in Education* (2013), which deals with a comprehensive integration of digital and online learning in education, was adopted by the National Education Council of the Republic of Serbia in 2013. In 2017 and 2019, MoESTD presented *The Digital Competence Framework – Teacher for a Digital Age* (2017; 2019) in which teacher requirements concerning computer literacy and familiarity with ICT methods and tools applicable in the teacher's chosen discipline were described. However, the question is whether teachers had enough time to develop the necessary ICT skills and pedagogical abilities required to teach in an online learning environment brought about by the COVID-19 crisis.

Before the outbreak of the pandemic, online learning was a complementary form of education in Serbia used only at some universities. The compulsory restriction and quarantine measures in many countries have shown that it also could be used in primary and secondary education (Csachova & Jurečkova, 2020; König et al., 2020; Rasmitadila, Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih, Nurtano & Tambunan, 2020). In order to investigate how Serbian class teachers and mathematics teachers taught mathematics at a distance, how they maintained communication and interaction with students, and what were the main problems and challenges they faced, we conducted a survey at the end of 2019/2020. We believe that these data are important, because they can be used as the basis for further development of distance education and the process of digitalization in education. We expect the results of this study to provide policy makers and educators with data needed to incorporate the content related to online and blended learning in teacher education programs.

RESEARCH METHODOLOGY

The main aim of the survey was to investigate how class teachers and mathematics teachers in Serbian schools perceived the possibilities, effects, and challenges of teaching mathematics online during the first wave of the COVID-19 pandemic. The aim was accomplished through the following research tasks:

1) to examine the self-reported ICT competences of class teachers and mathematics teachers before and after the first wave of COVID-19;

2) to investigate the perceptions of class teachers and mathematics teachers about the quality of mathematics teaching and interaction with students in an online learning environment;

3) to determine the challenges and difficulties teachers faced while teaching mathematics in an online learning environment.

Instrument. The data were collected using the survey technique. We designed a questionnaire to examine the perceptions of teachers about teaching mathematics in an online learning environment. It was prepared in Google Forms and comprised 12 questions divided into three sections. The first section included demographic characteristics of the chosen sample: years of service and the study program the teacher attended (class teacher or mathematics teacher). The second section examined the self-reported level of competence for using ICT tools before and after the first wave of the pandemic, and gathered data on the technologies used to teach in an online learning environment. The third section investigated teachers' perceptions about the quality of mathematics teaching in an online learning environment, and challenges and difficulties they encountered during the spring COVID-19 lockdown. The questionnaire was anonymous and required 10 minutes to complete. All respondents who filled the questionnaire volunteered for the task.

The data collected by the questionnaire were analysed quantitatively. We conducted statistical analysis using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23.0 for Windows. When it comes to statistical analysis, p values lower than 0.05 were considered statistically significant. The normality of the variables was evaluated using the Kolmogorov-Smirnov normality test. Descriptive statistics methods (frequency, percentage, mean, median, standard deviation, coefficient of variation) and non-parametric tests (Wilcoxon signed-rank test, Mann-Whitney and Kruskal-Wallis test) were used for quantitative data analysis. Independent variables in the data analysis were teachers' study program and years of service.

Sample. The research was conducted at the end of 2019/2020. The sample comprised 239 teachers, among which 59% were class teachers (141) and 41% were mathematics teachers (98). The majority of the teachers had less than 13 years of professional experience. The structure of the sample with regard to study program and years of service is given in Table 1.

Table 1. Sample structure with regard to teacher's study program and years of service

	Teacher study program		Years of service		
	Class teacher	Math Teacher	0–12	13–24	25–
f	160	79	104	77	58
%	66.9	33.1	43.5	32.2	24.3

RESULTS AND DISCUSSION

The first research task was to examine teachers' self-reported ICT competences before and after the first wave of COVID-19. Results show that, in general, teachers self-reported competences for using ICT tools in teaching mathematics before the outbreak of the pandemic were at a high level ($M = 3.53$, $SD = 1.05$, $Md = 4.00$). Mathematics teachers reported a higher level of ICT competences used in mathematics classes ($M = 3.74$, $SD = 1.14$) than class teachers ($M = 3.45$, $SD = 0.97$).

When it comes to years of service, teachers with over 24 years of teaching experience reported a lower level of competences for using ICT tools in comparison to teachers with 12 or less years of professional experience, and those who had between 13 and 24 years of experience as a teacher. If we consider the fact that the first official document concerning the integration of digital and online learning in education was adopted only in 2013 (*Guidelines for Promoting the Role of ICT in Education*, 2013), these results are not surprising.

In general, teachers reported a higher level of self-reported competences for using ICT tools after the first wave of the COVID-19 pandemic ($M = 4.05$, $SD = 0.79$, $Md = 4.00$). Similar results were obtained both with regard to the teachers' study program and years of service. In order to examine if there is a statistically significant difference in the level of self-reported competences for using ICT tools before and after the first wave of the pandemic, we used the Wilcoxon signed-ranks test. Due to the non-normality of the variables with regard to the teachers' study program and years of service, a non-parametric test was used.

The Wilcoxon signed-rank test showed that there was a significant difference in teachers' self-reported competences for using ICT tools in general before and after online teaching ($Z = – 7.201$, $p < 0.001$). Teachers' self-reported competences for using ICT tools after the period of online teaching was higher. Similar results were obtained for each category with regard to teachers' study program (Table 2). Both class teachers ($Z = – 5.867$, $p < 0.001$) and mathematics teachers ($Z = – 4.177$, $p < 0.001$) reported a higher level of self-reported competences for using ICT tools at the end of the school year. From the standpoint of teachers, the experience of online teaching had a positive effect on their self-reported competences for using ICT tools in all categories with regard to years of service (Table 2).

Table 2. The level of the self-reported teaching competence for using ICT tools before and after the COVID-19 first wave

		Pre-COVID-19			After the first wave of COVID-19				
		M	SD	Md	M	SD	Md	Z	Sig.
Teacher's study program	Class teacher	3.45	0,97	3.00	3.97	0.75	4.00	–5.867	0.000
	Mathematics teacher	3.74	1.14	4.00	4.18	0.83	4.00	–4.177	0.000
Years of service	0–12	3.89	0.93	4.00	4.32	0.74	4.00	–4.326	0.000
	13–24	3.53	1.11	3.00	4.01	0.80	4.00	–4.102	0.000
	25–	3.12	0.93	3.00	3.65	0.69	4.00	–4.056	0.000

As part of this research task, we wanted to examine how teachers acquired ICT skills which they used for teaching mathematics before the pandemic. The majority of teachers pointed out that they acquired ICT skills needed for teaching through self-training (51.9%), or professional development programs (26.4%), while others acquired them through training programs organized by their school (15.1%), or during university studies (14.6%).

19.4% of mathematics teachers received their training on the use of ICT tools during university studies, as opposed to only 11.3% of class teachers. As expected, the highest percentage of teachers who received training needed to use ICT tools during university studies were those who had less than 13 years of professional experience (29.8%). Only 5.2% of teachers with 13–24 years of service received their training during university studies, whereas none of the teachers with more than 24 years of professional experience acquired their ICT skills at the university. Class teachers with more than 24 years of service stated that they mostly learned to use ICT tools through self-training (58.6%), or in professional development programs (31%).

It is interesting that 30% of all respondents stated that they never used ICT tools to teach mathematics before (26.2% of class teachers and 36.7% of mathematics teachers). When it comes to professional experience, 28.8% of teachers with less than 13 years of professional experience said they never used ICT tools to teach before, whereas 33.8% of teachers with 13–24 years of professional experience, and 29.3% of those with over 24 years of service gave the same answer.

The second research task was to investigate the perceptions of class teachers and mathematics teachers about the quality of math instruction they delivered, and

the interaction with students in an online learning environment. Since the MoESTD organized one-way massive broadcasts of lessons on TV and the Internet platform, teachers received instructions to give lessons in an online learning environment as support to these resources by using different online learning platforms and tools (i.e. Viber, Zoom, Microsoft Teams).

They were expected to provide additional guidelines and explanations to students, and to prepare various forms of learning materials (i.e. presentations, exercises, homework, etc.) in order to maintain interaction and communication with students and help them to master learning objectives (*Implementation of Distance Education for Students of Primary and Secondary Schools*, 2020).

Therefore, the first question concerning the second research task was to determine if the teachers carried out any form of instruction mentioned above in an online learning environment. The findings showed that 86,6% of all teachers-respondents taught in an online learning environment during the COVID-19 pandemic. The most frequently used ICT tools for online teaching were: Viber (69.9%), Zoom (24.3%), Microsoft Teams (10.9%), Whatsapp (9.6%), Skype (5.0%), Google Meet (5.4%), Edmodo (2.1%), Google Classroom (14.2%), Email (2.9%). Less than 1% of teachers also used Geogebra, Kahoot and Moodle.

During online classes, most teachers who used videoconferencing platforms shared PowerPoint presentations followed by oral explanation (77.8%). On the other hand, 20.5% of teachers used oral presentations only presented through video conferencing without sharing any content. Furthermore, 16.7% of teachers used the whiteboard and annotation tools to deliver the content without any student participation, and 8.8% teachers allowed students to use the whiteboard and annotation tools to participate in solving math problems during online lessons. A similar percentage of mathematics and class teachers stated that they used PowerPoint presentations (78.0% of class teachers, 77.6% of mathematics teachers) or oral presentation only (20.6% of class teachers and 20.4% of mathematics teachers) to deliver mathematics content. When it comes to the use of the whiteboard, we determined that a greater number of mathematics teachers used it for online math lessons compared to class teachers, both with students participating and collaborating on solving mathematical tasks (10.2% of mathematics teachers and 7.8% class teachers) and with no student participation (25.5% of mathematics teachers and 10.6% of class teachers).

Most teachers used videoconferencing tools for discussions with students (64.9%), or frontal instruction (42.7%), which is a practice traditionally used in a face-to-face settings. Engelbrecht, Llinares & Borba (2020) warn that "when one suddenly has to transfer to an entirely new teaching environment, many teachers tend to just convert their traditional courses to an online platform" (2020: 837). The same authors labelled this as "domestication of a new media", which actually means that teachers tend to simply use teaching practices from the traditional settings without taking into account the possibilities and advantages of new media. We

determined that a higher percentage of class teachers (46.1%) than mathematics teachers (37.8%) reported that they practiced the frontal teaching method through videoconferencing. On the other hand, mathematics teachers used videoconferencing for discussions with their students (77.6%) more frequently than class teachers (56%). A smaller percentage of teachers indicated that they used video conferencing for oral assessment (33.5%), as well as additional explanations and assistance to students who needed extra help (2.9%).

In general, teachers were satisfied with the quality of mathematics instruction they delivered in an online learning environment, and their responses were homogeneous ($M = 3.82$, $SD = 0.87$, $C_V = 0.23$). Class teachers expressed a higher level of satisfaction ($M = 3.89$, $SD = 0.89$) in comparison to mathematics teachers ($M = 3.72$, $SD = 0.86$). As for the quality of student knowledge and skills acquired during online instruction, teachers expressed a lower level of satisfaction ($M = 2.96$, $SD = 0.94$, $C_V = 0.32$). Class teachers were more satisfied ($M = 3.19$, $SD = 0.96$) with the quality of student knowledge and skills than mathematics teachers ($M = 2.62$, $SD = 0.82$).

Similarly, Cao, Zhang, Chan & Kang (2021) investigated how teachers in China perceived the effects of online mathematics instruction. They determined that 30.3% of teachers stated that online teaching did not promote student learning in the same way as face-to-face teaching and that their students' math grades were worse than they expected. On the other hand, only 4.6% of Chinese teachers were satisfied with student achievement. However, most of the Chinese teachers (65.1%) commented that it is difficult to provide a direct answer to the question whether online instruction had a positive or negative effect, and that they believed that effectiveness of online teaching largely depended on student self-discipline.

As part of the second research tasks, teachers were asked to rate their level of agreement with five Likert-type items concerning student engagement and participation in online math classes (1 denotes a complete disagreement and 5 a complete agreement). The findings are presented in Table 3. In order to examine if there were statistically significant differences in teachers' perceptions about the aforementioned aspects of online mathematics instruction between different teacher groups with regard to teachers' study programs, and years of experience, Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests were carried out, respectively.

Table 3. Descriptive statistics regarding some aspects of student engagement and participation in online mathematics classes

Item codes	Items	M	SD	C_V
S1	Students positively responded to online teaching.	3.03	1.17	38.61
S2	Students displayed higher interest to learning online.	2.45	1.10	44.90
S3	Students felt more freedom to pose questions.	2.26	1.15	50.88
S4	Students were more active during online classes.	2.41	1.16	48.13
S5	More effort was required to motivate students.	3.43	1.20	34.99

In general, teachers expressed a high level of agreement with the statement that more effort is needed to motivate students to learn in an online environment. Similar results were obtained by some research carried out in the USA (Hamilton, Kaufman & Diliberti, 2020; Reich, Buttimer, Coleman, Colwell, Faruqi & Larke, 2020) – teachers reported that they struggled to motivate students. Student motivation represents one of the crucial ingredients of effective learning, and as Reich et al. (2020) indicate, motivation was even more crucial during the pandemic. Teachers had to deal with issues such as how to get students to participate in all distance learning activities, and how to help them focus despite possible distractions at home. Another important fact is that in an online environment, students become more responsible for their own learning process. They are required to be more independent and the emphasis is put on their autonomy, and capacity not just for independent learning, but also for executive functioning, self-monitoring and capacity for learning online (Schleicher, 2020). This forces teachers to put in extra effort to create materials for self-directed learning and individual work. We found no statistically significant differences concerning this item, neither in regard to teacher study programs, nor their professional experience.

As for the statement that "students positively responded to online teaching" teachers' responses indicated a moderate level of agreement. Mathematics teachers reported that their students reacted more positively to online teaching than class teachers (Table 4), but no statistically significant difference was found. There was no statistically significant difference with regard to years of service either.

As for the other statements about student engagement and active participation, teachers expressed a lower level of agreement. The values of the coefficient of variation indicate heterogeneity of teachers' responses. However, no statistically significant differences were found neither with regard to teacher study programs, or years of service. Active student participation and engagement is fundamental to effective learning, student achievement and well-being (Finn & Zimmer, 2012; Kalogeropoulos, Roche, Russo, Vats, Russo, 2021). Although engagement behaviors might be promoted or facilitated by some facets of the face-to-face classroom environment, the extent to which they exist in a distance learning environment is questionable. In order to increase student engagement, online tools should be used to facilitate collaboration and the exchange of ideas and exploration among students (Shernoff, 2013).

Table 4. Teachers' perceptions about student engagement and participation in online math classes with regard to teachers' study program and years of service

	Teachers' study program				Years of service					
	Class teachers		Mathematics teachers		0–12		13–24		25–	
Code	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
S1	2.97	1.21	3.11	1.10	3.14	1.22	3.03	1.15	2.84	1.08
S2	2.47	1.20	2.42	0.94	2.48	1.11	2.47	1.09	2.37	1.11
S3	2.16	1.14	2.40	1.16	2.19	1.18	2.37	1.16	2.23	1.09
S4	2.37	1.20	2.48	1.10	2.50	1.17	2.41	1.08	2.28	1.23
S5	3.42	1.16	3.45	1.27	3.52	1.33	3.41	1.11	3.29	1.08

The third research task was to determine the challenges and difficulties teachers faced while giving math lessons in an online learning environment. In order to investigate the challenges and difficulties teachers encountered in online mathematics education, we asked them about perceived advantages and disadvantages of teaching mathematics in an online learning environment. 47.3% of teachers (50.4% of class teachers and 42.9% of mathematics teachers) stated that online teaching has more disadvantages than advantages, while 31.8% stated the opposite (29.8% of class teachers and 34.7% of mathematics teachers). 20.9% of teachers expressed a neutral opinion (19.9% of class teachers and 22.4% of mathematics teachers) by pointing out that online teaching has both advantages and disadvantages. It is interesting that although the majority of teachers declared that online teaching has more shortcomings than traditional teaching, only a small number of them provided an adequate explanation as to why. The most frequent responses were: poorer communication and insufficient teacher-student, and student-student interaction, lack of social interaction, additional responsibility for parents, and the fact that teachers sometimes couldn't be sure if they were grading parents or students. It seems that the transition to online learning might be particularly difficult for class teachers, which is in line with the results of studies conducted in other countries (Flack, Walker, Bickerstaff, Earle, Margetts, 2020; Hamilton et al., 2020). We believe that the reason might be the fact that class teachers teach students age 7–10 who need more face-to-face contact and interaction, and visual manipulatives to aid their understanding of mathematical concepts. Furthermore, class teachers also experienced additional challenges in adapting to digital instruction, because younger students have a limited executive functioning, technology, and language skills. Most teachers were worried about the lack of social contact, fearing for educational and psychological welfare of their students, particularly those in junior grades of primary school. Studies conducted in other countries yielded similar results (Flack et al., 2020). A number of participants pointed out that face-to-face interaction was essential in monitoring student understanding, providing immediate assistance and

feedback, and keeping students engaged. In the traditional classroom, interaction not only includes verbal communication, but also eye contact and other nonverbal cues that help teachers to establish connection with students and monitor their learning (Cao, Zhang, Chan, Kang, 2021). As one of the class teachers noted when talking about the disadvantages of online teaching: "I cannot see the faces of students and therefore I cannot see if they understand the mathematical task, and observe how they are thinking. This results in a limited feedback". Teachers agree that distance and online teaching represents a useful tool to additionally support in-class teaching (especially when some students are ill or need some extra help), but, as they further state, it cannot fully compensate for the loss of social interaction in the classroom.

On the other hand, advantages that teachers stressed were the following: individual approach to students, more flexible learning time, location independent learning, improvement of student ICT competences, increased student interest for the subject, parents have more chance to actively participate in their children's education, it activates introvert students, students feel more free to ask question, it offers more varied content for students, more possibilities of working with students who require additional help, it is more convenient when grading homework, students become more independent in learning, immediate feedback, content is available at all times, students can hear and watch the same lesson more than once, students are more active, parents have a better insight into their child's knowledge, it is more easy to monitor student progress, teachers can use different teaching approaches, and it allows more time for effective teaching.

In addition, we asked teachers to evaluate how difficult it was for them to perform certain activities related to online mathematics teaching (1 = not difficult at all, 5 = very difficult). The results are presented in Table 5.

Table 5. Descriptive statistics regarding some aspects of online mathematics teaching

Activity code	Activities	M	SD	Cv
A1	Preparing lessons and lesson materials	2.42	1.03	42.56
A2	Delivering online lessons	2.61	1.23	47.13
A3	Evaluating homework	3.12	1.22	39.10
A4	Communication with parents	2.54	1.28	50.39
A5	Assessment	3.32	1.32	39.76
A6	Monitoring student progress	3.90	1.08	27.69
A7	Grading students objectively	4.16	0.96	23.08

Teachers stated that what they found most difficult was to monitor student progress and to perform assessment (Table 5). They were also concerned about their grading objectivity in online teaching. We believe that this item might be partially explained by teachers' observation that sometimes they are not sure if they are

evaluating the work of students, or their parents. The same finding was also reported in other studies (Kalogeropoulos et al., 2021). Teacher could not be sure about the level of support students got at home. In order to assess student learning outcomes, some researchers recommended formative assessment to improve remote monitoring of the learning process (Fakhrunisa & Prabawanto, 2020). They pointed out that formative assessment should be implemented a few times a week and feedback should be given not just in the form of scores, but also in qualitative terms.

Another activity that teachers found particularly difficult was homework. Exercises that are usually administered after classroom instruction represent an important piece of information, since the manner in which students complete them helps teachers to get a general picture of what students have learned (Cao et al., 2021). But handing in their written homework is not possible in online instruction, teachers couldn't know how they solved the problems and finished homework, which can usually be determined by their handwriting and calculation drafts.

Table 6. Teachers' perceptions about some aspects of online mathematics teaching with regard to study program and professional experience

Activity codes	Teacher study program				Years of service					
	Class teachers		Mathematics teachers		0–12		13–24		25–	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
A1	2.37	1.03	2.51	1.02	2.34	1.06	2.56	0.98	2.39	1.02
A2	2.51	1.14	2.75	1.32	2.51	1.31	2.71	1.13	2.65	1.20
A3	3.00	1.23	3.29	1.18	3.09	1.28	3.07	1.18	3.23	1.18
A4	2.37	1.23	2.79	1.32	2.61	1.38	2.56	1.14	2.39	1.30
A5	3.33	1.33	3.32	1.31	3.25	1.38	3.44	1.24	3.29	1.33
A6	3.79	1.16	4.06	0.93	3.84	1.05	3.94	1.08	3.94	1.14
A7	4.02	0.97	4.37	0.91	4.04	1.03	4.21	0.94	4.29	0.86

Given that the teachers' opinions were heterogeneous for the majority of items (Table 6), we wanted to investigate if there were any significant differences with regard to the study program teachers attended, and their professional experience. Due to the non-normality of the variables in regard to teachers' study program and years of service, Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests were performed, respectively.

The findings indicate that there was a significant difference between two activities with regard to study program: "grading students objectively" ($U = 4080$, $z = -2.811$, $p = 0.005$), and "communication with parents" ($U = 4247$, $z = -2.283$, $p = 0.022$). Math teachers reported that they found it more difficult to grade students objectively in an online learning environment, and to maintain communication with

parents, in contrast to class teachers. Unlike class teachers, math teachers usually teach and grade more than one class which means that they have to monitor the progress and assess more students than class teachers. More students means formative assessment is more difficult to perform. On the other hand, since math teachers teach older students (age 11–18), they had the opportunity to use the advantages of online learning and different ICT tools which enabled them to provide immediate feedback to students (i.e. Google Classroom assignments and Google Forms for creating tests). However, we must take into consideration that only 14.2% of all teachers responded that they used Google Classroom in their lessons. This result indicates that more attention should be given to professional development programs (in the form of seminars, workshops, webinars) so as to equip teachers with the necessary skills to create and use online assessment tools.

Another important issue is communication and collaboration between teachers and parents. It is particularly important to maintain collaboration between teachers and parents in primary schools, because most parents possess the hardware used as a learning support, such as mobile phones or laptops (Rasmitadila et al., 2020). Class teachers were more satisfied with the existing communication with parents than their colleagues who teach math. We believe that this might be partially explained by the fact that younger students need more parental support than older ones, especially in handling electronic devices and using Internet platforms and ICT tools. Class teachers reported that they were constantly in touch with parents through applications such as Viber and Whatsapp.

As for the other activities (A1, A2, A3, A5 and A6), there were no significant differences in responses among class teachers and mathematics teachers. We haven't found a significant difference in any of the items with regard to teachers' professional experience either.

CONCLUSION

The COVID-19 outbreak has significantly affected almost all areas of society, including educational systems across the globe. Many educational institutions were forced to use technologies without previously considering best practices and research. Teachers around the world suddenly had to switch from face-to-face to online teaching. The main purpose of our research was to obtain early perceptions of class teachers and mathematics teachers about mathematics teaching in an online learning environment during the first wave of COVID-19. We believe that the teachers' opinion about teaching and learning math online during the pandemic is essential. We are not sure how long the pandemic will last and whether there will be more outbreaks in the future. But, what we learned from this experience is that educators must be prepared for future challenges. The world is now aware that it is important to continue the ongoing efforts to develop the infrastructure for distance and online education, and to continue to develop the capacity of both students and teachers to learn and teach in this way.

The results of our study indicate that teachers were satisfied with the quality of teaching that they delivered. However, they were not satisfied with the quality of student knowledge, believing that online teaching and learning have more disadvantages than advantages. They faced certain challenges in implementing online teaching and learning, such as objective grading and assessment, monitoring student progress and maintaining communication with parents, and motivating and engaging students. Although they listed many advantages of online mathematics teaching, they also stressed the negative sides, such as poorer communication and insufficient teacher-student and student-student interaction, lack of social interaction, and additional responsibilities for parents. We determined that teachers were in the habit of using ICT tools in a more traditional way (frontal instruction, discussions, PowerPoint and oral presentation, etc.). We believe that this is because they did not have adequate training on using pedagogical approaches which are more suitable for teaching in an online learning environment.

The findings of this study could be used as a foundation and reference for improving online mathematics teaching and learning quality in the future. Policy makers in the field of teacher education should find ways to incorporate topics on online mathematics teaching in teacher education programs and professional development programs. We are aware that the scope of this study is somewhat limited, because it focused on the perception of challenges and possibilities in an online learning environment based on one point of view only – that of teachers'. Some follow-up studies should investigate the perceptions and opinions of students and parents. Moreover, the extent to which teachers have successfully mastered the challenges mentioned above, and the most relevant factors remain unknown.

References

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 15–44.

Cao, Y., Zhang, S., Chan, M. C. E. & Kang, Y. (2021). Post-pandemic reflections: lessons from Chinese mathematics teachers about online mathematics instruction. *Asia Pacific Education Review*, 22, 157–168, https://doi.org/10.1007/s12564-021-09694-w.

Chauhan, S. (2017). Meta-analysis of the Impact of Technology on Learning Effectiveness of Elementary Students. *Computers & Education*, 105, 14–30. DOI 10.1016/j.compedu.2016.11.005.

Csachova, L. & Jurečkova, M. (2020). Mathematics teaching in Slovakia during COVID-19 quarantine season in spring of 2020. *Open Education Studies*, 2, 285–294, https://doi.org/10.1515/edu-2020-0131.

Decision on declaration a state of emergency. "RS Official Gazette", No 29 of March 15, 2020.

Decision on suspension of teaching in higher education institutions, secondary and elementary schools and full-time early childhood educational institutions ("RS Official Gazette, No 30 of March 15, 2020).

Engelbrecht, A., Llinares, S. & Borba, M. C. (2020). Transformation of the mathematics classroom with the internet. *ZDM*, 52, 825–841, https://doi.org/10.1007/s11858-020-01176-4.

Fakhrunisa, F. & Prabawanto, S. (2020). Online learning in COVID-19 pandemic: An investigation of mathematics teachers' perception. *Proceedings of the ICEEL 2020*. The 4th International Conference on Education and E-Learning (207–213). Yamanashi, Japan, https://doi.org/10.1145/3439147.3439179.

Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of research on student engagement* (97–131). Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5.

Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H. & Margetts, C. (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand. *Pivot Professional Learning*. Retrieved February 19, 2021 from the World Wide Web https://pivotpl.com/wp-content/uploads/2020/04/Pivot_StateofEducation_2020_White-Paper-1.pdf.

Gurley, L. E. (2018). Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online learning*, 22(2), 197–220. DOI 10.24059/olj.v22i2.1255.

Hamilton, L. S., Kaufman, J. H. & Diliberti, M. (2020). Teaching and Leading through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys. Data Note: Insights from the American Educator Panels. Research Report. RR-A168-2. *RAND Corporation*.

Kalogeropoulos, P., Roche, A., Russo, J., Vats, S. & Russo, T. (2021). Learning Mathematics From Home During COVID-19: Insights From Two Inquiry-Focussed Primary Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5), 1–16, https://doi.org/10.29333/ejmste/10830.

König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020) Adapting toonline teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competenceeffects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650.

Li, Q. & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school Students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215–243, https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8.

Ministry of Education, Science and Technological Development (2020). *Implementation of distance education for students of primary and secondary schools*, http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2020/03/Nastava-na-daljinu-u-vanrednom-stanju.pdf.

Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (2017). Ministrastvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja. Retrieved March 5, 2021 from the World Wide Web http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Okvir-digitalnih-kompetencija.pdf.

Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. & Suryanti Tambunan, A. R. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-10 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109, http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388.

Reich, J., Buttimer, C. J., Coleman, D., Colwell, R. D., Faruqi, F. & Larke, L. R. (2020). *What's Lost, What's Left, What's Next: Lessons Learned from the Lived Experiences of Teachers during the 2020 Novel Coronavirus Pandemic*, https://doi.org/10.35542/osf.io/8exp9.

Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.

Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education*. Insights from Education at a Glance 2020. OECD.

Smernice za unapređenje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u poslovanju (2013). Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije.
Retrieved March 8, 2021 from the World Wide Web
https://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/strategija/Smernice%20IKT.pdf.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). Vlada Republike Srbije. Službeni glasnik RS, br. 107/2012.

Unesco (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. Unesco COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes. 2.1. Retrieved May 30, 2020 from the World Wide Web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305.

Александра М. Михајловић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Ненад Р. Вуловић
Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Сања М. Маричић
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ У ДОБА КОВИД-19 ПАНДЕМИЈЕ – ИСПИТИВАЊЕ МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА МАТЕМАТИКЕ

Резиме

Циљ рада је да се испита како учитељи и наставници математике у Републици Србији перципирају могућности, ефекте и изазове онлајн наставе математике током пандемије ковид-19. У том циљу реализовано је истраживање крајем 2019/2020. године техником анкетирања на узорку од 239 наставника, од којих је 141 учитељ и 98 наставника математике. У анализи добијених резултата примењене су и квантитативне и квалитативне методе истраживања. Добијени резултати показују да, иако је самоперцепција компетентности за извођење онлајн наставе и коришћење ИКТ алата од стране учитеља и наставника позитивна, неопходно је јачати компетенције наставника за извођење наставе математике онлајн. Наставници су задовољни квалитетом сопственог рада, али нису задовољни квалитетом знања ученика. Највећи изазови са којима су се суочили наставници у онлајн настави и учењу су објективно оцењивање и праћење напретка ученика, одржавање комуникације са родитељима и мотивисање и подстицање ученика на веће ангажовање у учењу. Већина наставника слаже се са ставом да онлајн настава математике има више недостатака, него предности. Одговори наставника показују да су у онлајн настави тежили коришћењу ИКТ алата на традиционални начин.

Кључне речи: *математичко образовање, ковид-19, online настава и учење, учитељи, наставници математике.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.519Z
УДК 376-056.26/.36-053.5
Прегледни научни чланак
стр. 519–530

Amalija Žakelj[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Darjo Felda[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Mara Cotič[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

ASSISTANCE TO PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS

Abstract: In the paper we are going to discuss in what ways the teacher ought to educate pupils who experience different difficulties in learning mathematics. The conduct of teachers in planning and implementing the learning process from the perspective of assistance to pupils with learning difficulties are closely related with their views and notions about the relevance of individual mathematical contents as well as with their concepts of teaching, knowledge, teacher's and pupil's role in the classroom.

A conceptual design of the model has been created, which is based on the following premises of quality learning and teaching for pupils with learning difficulties: Making sense of mathematical knowledge from the perspective of providing assistance to pupils with learning difficulties; Education as a mutual activity of the learner and the teacher (the principle of mutual responsibility); and The principle of participation of the pupil in the planning, implementation, and evaluation of learning and teaching.

Keywords: *learning mathematics, responsibility, active participation*.

INTRODUCTION

In the modern-day organisation of the school system that abandons the entrenched approaches and exceeds the customary moulds, the school opens up to new paradigms, to a new social agreement that will allow a wider circle of people to feel more motivated for life and work. In this context modernisation of teaching and learning, primarily of methods and forms of work, means the creative aspect of the development and of the structure of the school system. To the basic human rights

[*] amalija.zakelj@pef.upr.si
[*] darjo.felda@pef.upr.si
[*] mara.cotic@pef.upr.si

also the right to be different belongs – the right, then, to be a human with special needs and simultaneously an individual, human as an absolute value with personal dignity. In the area of the topic of children and adolescents with special needs, continuous searching for better ways to protect human rights and the concept of integration have been assuming universal dimensions. Educational legislation also classifies learners with specific learning disabilities that include a diverse group of disorders characterised by having a neurophysiological background as belonging to children with special needs. With such children the teacher must lead the education procedure in a manner that provides sense to mathematical knowledge and presents learning and teaching as a mutual activity of the learner and the teacher, with the learner co-creating the teaching and learning of mathematics (the principle of participation) (Žakelj & Grmek, 2013).

Providing sense to mathematical knowledge

The teacher must first provide the learners who have difficulties acquiring mathematics with the sense to mathematical knowledge. *From the perspective of support to learners with learning disabilities*, providing sense to mathematical knowledge means deliberation what mathematical concepts and procedures must necessarily be acquired by every learner. The deliberation is important what to do if a learner fails to attain certain goals and contents. The decision depends on the relevance of the contents for the further building of knowledge, on its applicability in life situations, on the type of learning disorder, the peculiarities of each learner, etc.

Teaching and learning as learner's and teacher's mutual activity

Teaching and learning as learner's and teacher's mutual activity, where learning takes place as learner's and teacher's activity, is the principle that means understanding their relationship as mutual responsibility of both for learner's success and overcoming learning disabilities. Learner's learning disabilities are learner's and teacher's shared 'problem'.

THE PRINCIPLE OF PARTICIPATION

The principle of participation means that the learner 'co-creates learning and mathematics', that he is as actively involved in the process of planning, implementing, and evaluating the learning process as possible. Above all, shaping teaching that takes account of learner's needs in cognitive, social, and emotional area is important. Learner's co-creation of mathematics means expression of mathematical thought, expression of mathematical concepts, procedures, and their mutual relationships. E.g.: including the learner into the planning of work; the teacher and the learner daily make arrangements about the learner's homework; the learner sets his own objectives and co-creates the network of assistants.

STIMULATING AND SAFE (LEARNING) ENVIRONMENT AND METHODOLOGICAL STEPS FOR THE IMPLEMENTATION OF ADJUSTMENTS TO PUPILS WITH LEARNING DISABILITIES IN MATHEMATICS

The learner who suffers difficulties in the learning of mathematics must be offered *stimulating and safe (learning) environment and didactic steps that are adjusted to learners with learning disabilities in mathematics.*

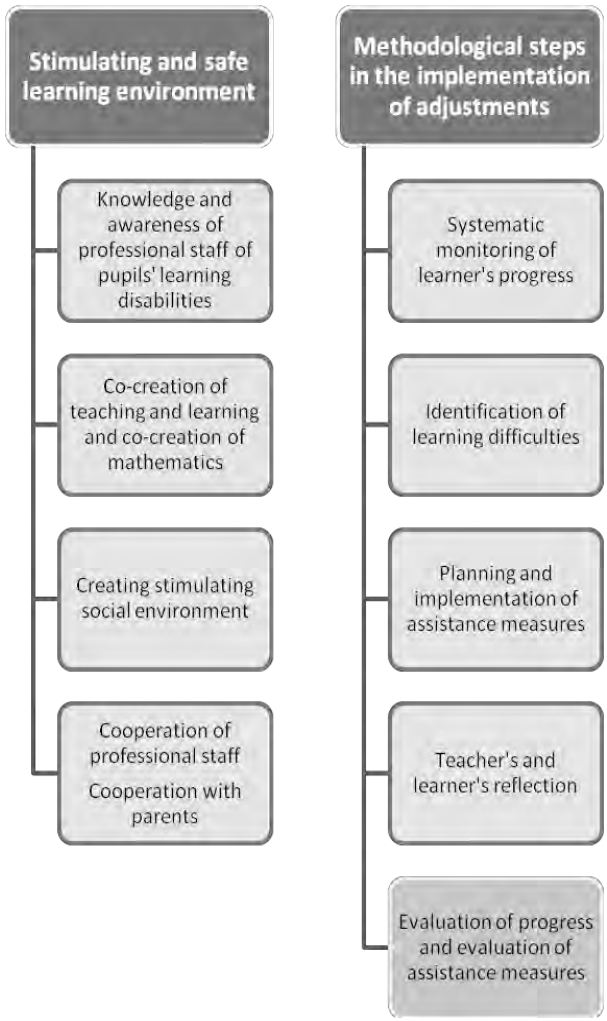


Figure 1. Model of implementation of adjustments to learners with learning disabilities in mathematics (Žakelj, 2012)

STIMULATING AND SAFE LEARNING ENVIRONMENT

Stimulating and safe learning environment can be created by informed teachers and other professional staff who are familiar with both the characteristics of pupils with learning disabilities and with the approaches for the implementation of adjustments to pupils with learning disabilities, are guided by the principle of participation, which means that they seek to involve pupils as actively as possible in learning and teaching (co-creating instruction and mathematics), who seek to build stimulating environment – a class climate that is designed to respect diversity and shared learning, and a school climate based on the professional development of teachers and of other professionalstaff.

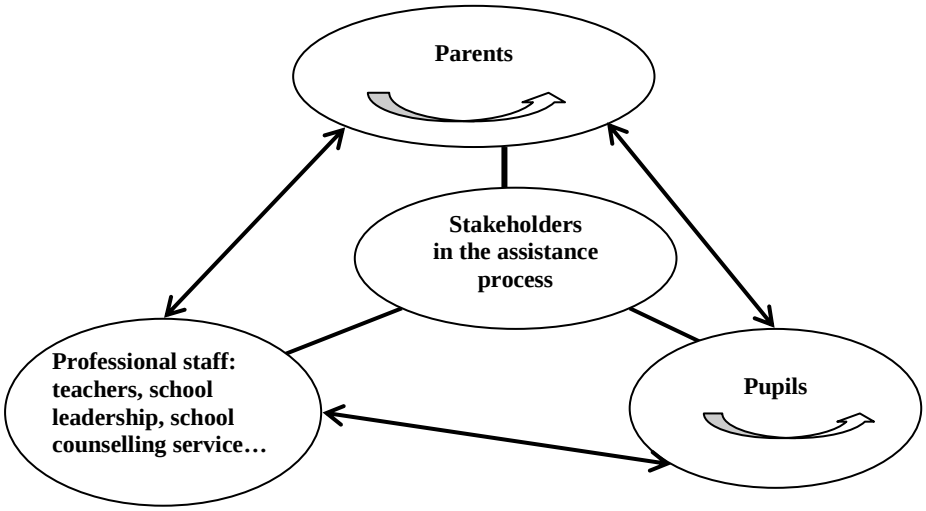


Figure 2. Stakeholders in the process of assistance to learners with learning disabilities

Good professional relationships between the teacher, the learner, and the parents are crucial to successfully cope with learning disabilities. Cooperation among the teachers who teach the learner is important as well as emphatic and appropriately 'patient' relationship of the teachers toward the learner. Also important is the teacher's endeavour to include the learner into the community in the organisation of pupils' mutual assistance, of peer cooperation among pupils, etc.

Cooperation is critically important for the creation of stimulating and safe learning environment. The cooperation takes place among various groups (teachers and learners, teachers and school leadership, teachers and parents, teachers and

school counselling service, etc.) as well as within the groups (among the teachers, among the pupils, etc.). Collegiate class observation, critical friendship among teachers, exchange of teaching aids and of experience among teachers, school leadership, school counselling service, special pedagogues/defectologists/ counselling services are important. It is also extremely important to appropriately include the parents of pupils with learning disabilities and that from the very beginning. Cooperation among pupils is best implemented in the models of tutoring and peer learning, of quality work organised in pairs, and of well organised cooperative learning.

Since carefully planned and appropriately guided cooperative learning is an important factor of creating stimulating and safe learning environment with numerous opportunities for quality learning of pupils with learning disabilities, it will be presented a little more into detail below.

Johnson & Johnson (1999) cite five elements that determine the actual cooperative learning groups: direct interaction, positive interdependence, the responsibility of the individual, collaborative skills, group processing.

Cooperative learning provides learners the social support they need in their learning. If we wish cooperative learning to be efficient, groups must be cooperative – all the members must take part. This requires careful deliberation by the teacher how to set up the working group, where to include pupils with learning disabilities, how to make sure they will be appropriately involved in the learning process. It is important for the teacher to be aware that cooperation among pupils is not automatic and self-assumed; that it is rather a gradual and planned learning process.

Due to different views, disagreements when working in cooperative groups learners reiterate their justifications and explanations several times and in different ways (Peklaj, 2001). Repetition, which in individual learning is the most difficult, can thus be simply assured. The learners are provided opportunities to compare their knowledge with the knowledge of others and to get feedback on what they already know. The diversity of learners in the group can be a source of creativity within it. Every pupil in the group contributes his or her own different ideas, new views of solving problems or a new strategy. Pupils often understand their peers' explanations better than they do the teacher's, because they can be closer to their level and way of thinking than the teacher's explanation. In cooperative groups there are lots of possibilities for peers to explain things that are not clear at the level which the pupils can understand better. They can help a school mate by describing the tasks, with comments on their similarities with preceding tasks, by explaining concrete steps, with model presentations of ideal thinking, by diverting the focus showing where there is an error in the thinking, where something seems to beillogical. They present the task in a different way, e.g., with a sketch, not just verbally.

Group work can create cognitive conflict and imbalance that leads the individual to verify his own understanding and to trying new ideas. According to

Vygotsky (1978) social interaction in learning is important because higher mental functions such as reasoning, understanding, and critical thinking originate from social interactions that individuals internalise later on. Before being able to solve mental tasks on their own, children can solve them with social support. From the point of view of pupils with learning disabilities it is of crucial importance that the teacher ensures the cognitive conflict is not too great, as thismight lead to pupils being subject to further failure or deterioration of their social status and acceptance in the group.

The effects of cooperative learning vary depending on what is really going on in practice. If barely a few pupils in the group assume the responsibility, they will learn, while the others will not. The pupils who ask questions, get answers, and try to arrive at explanations, will more likely learn than those whose questions remain unuttered and unanswered. In fact, there is evidence that proves that the more pupils elaborate and thoughtfully explain to others, the more they learn themselves. Good explanation is even more important for learning than for accepting the explanation (Webb & Palimar, 1996). If we wish to explain something, we must organise the information, translate it into our own words and invent examples and analogies (thus linking the information with what we already know) and verify our understanding by answering questions. These are excellent learning strategies. A number of studies have been carried out to determine in what ways cooperative learning affects the learning outcome. The Johnson brothers and associates (Peklaj, 2001) found that cooperation leads to better outcomes than competition. Cooperation was more successful in all areas and in all age groups and with various types of tasks (filling in, learning new concepts, solving problems), the advantage of cooperative learning being greater in smaller groups. Slavin's (Peklaj, 2001) review study has shown that to obtain better outcomes in cooperative learning clear group goals are important, which within the group are attained with group rewards and clear individual's responsibility for the contribution in the group.

METHODOLOGICAL STEPS IN THE IMPLEMENTATION OF ADJUSTMENTS

Besides stimulating and safe learning outcomes the methodological steps in the implementation of adjustments are important for the work with pupils withlearning disabilities.

Methodological steps are circularly connected and are spirally upgraded:

1. ongoing and systematic monitoring of pupil progress (diagnostic, formative, summative), *the findings or outcomes lead to*;
2. the identification of learning disabilities;
3. planning strategies/measures of assistance;

4. implementation of strategies/measures of assistance *to the concluding phase of the first circle, which is*;

5. the teacher's and the learner's reflection and evaluation of learner's progress and the evaluation of the efficacy of the assistance.

The cycle is spirally upgraded and it continues.

The learner's cocreation of learning and teaching and of mathematics is a component of all the steps and it takes place from planning to implementation and evaluation. Involving the pupils in the process of planning classroom activities allows us, inter alia, to learn the pupil's strong areas, interests, motivation and thus being able to carry out learning individualisation in the classroom more appropriately.

The methodological steps get defined in the plan of dealing with learning disabilities. *The plan of dealing with learning disabilities* is a component of the global planning of teaching, or of stage in the implementation. It contains the elements that are of assistance for the work to be rational, economical, and efficient. The didactic unit is a rounded up whole in terms of time and content within which objectives and contents are planned (the size, the depth of the content, its message); approaches in the identification of learning disabilities in the area of organisation of work, fine motor skills, socialisation, and mathematical contents; measures of assistance; monitoring the learner's progress; evaluation of the measures of assistance.

In the elements of planning the didactic unit from the point of view of learning disabilities the following is determined (summarised from Žakelj & Ivanuš-Grmek, 2010; Ivanuš-Grmek & Javornik Krečič, 2011):

- the psychological aspect (characteristics of the pupils, motivation, etc.);
- general and operational objectives of the didactic unit (the level of urgency of individual objectives and contents from the perspective of assistance to the pupils with learning disabilities; any adaptations of objectives and contents to pupils with learning disabilities);
- contents (size, depth, message, etc.);
- prior knowledge needed for the acquisition of new objectives and contents (degree of urgency of individual objectives and contents from the perspective of assistance to pupils with learning disabilities);
- ways of identifying learning disabilities;
- assistance measures for achieving the objectives while being confronted with any problems (adapted didactic approaches, didactic material, assistance of professional support service at school);

- monitoring the progress of the pupil (diagnostic, formative, summative);
- ways of producing and application of didactic aids/materials (the purpose of didactic aids, who produces the didactic aids/materials; when, why, and for how long the pupil uses the aid, etc.);
- homework (size, purpose, types of homework, homework as means of developing autonomy, creativity, responsibility; homework as means of developing positive attitude toward school, knowledge, school obligations);
- ways of including pupils into cocreating learning and teaching;
- reflection of the teacher and the pupil (questions, any supporting elements for the record).

While planning, the teacher thinks over for which types of difficulties individual measures could be efficient. When it is about pupils with learning disabilities, the teacher must often decide when, for how long and which learning aids the pupils are to use in learning new contents or at verification and assessment of knowledge. E.g.: large grid paper for correct vertical alignment in written summation can be efficient with disabilities related to orientation on the sheet and graphomotor skills, but not if the learner does not understand the procedure of summation. Pocket calculator, for example, can help with solving geometric problems that involve advanced computing problems if the individual poorly masters calculating procedures, but is not efficient in understanding of geometric concepts and relations among them.

While planning for a new didactic unit the teacher thinks carefully over which mathematical concepts or procedures are urgent to be attained by every pupil, which prior knowledge is necessary for the acquisition of new knowledge and how to verify this knowledge; how to identify learning disabilities and to plan assistance measures; how to act if a pupil fails to attain certain contents and objectives. The decision depends on the importance of the contents in further building of knowledge, on its applicability in real life situations, on the type of learning disabilities, particularities of individual learners, etc.

At identification of learning disabilities, teachers pay attention to signs of learning disabilities and to the process of learning that are related to the learning disabilities in mathematics.

When planning, the teacher considers *what measures* can be effective for each type of learning difficultes. When it is about pupils with learning disabilities, the teacher must often decide when, for how long and what teaching aids the pupils should use in learning new contents or in verifying and assessing knowledge. Given the difficulty individuals have with acquiring skills incidentally, it is crucial to provide carefully planned and predictable instruction (Berry & Powell, 2020).

To cope *with learning disabilities strategies of learning and teaching are planned. Strategies are efficient, e.g.,* where the pupil simultaneously gets insight into correct and incorrect solutions of tasks or is confronted with errors (Siegler, 2002). Siegler (2002) also argues that learning, which provides a parallel insight into correct and wrong problem-solving strategies, into correct and incomplete or wrong conceptions, is more efficient than just explaining the correct approaches to solving or just delivering definitions. A pupil could, e.g., possess a correct strategy for the summationof terms (e.g. reduce the expression with the variables 5a + 3a = correctly to 8a), while the failure to understand the concept of variable would lead him to generalising the application of this strategy also in cases where this approach is not appropriate – he might incorrectly compute that 5a + 4 = 7a. When the pupil learns and explains incorrect examples, he is directly confronted with irregularities, so it is less likely he would create misconceptions (Siegler, 2002; Ohlsson, 1996). Chi (2000) also emphasises the significance of *reflection.*When the pupil is thinking about strategies and results of solving problems, he is placed into the position to combine new information with prior knowledge and in this way to shape new knowledge. Students will benefit from direct teaching of skills and concepts as well as strategies to encourage active engagement (Berry & Powell, 2020).

For learning with understanding it is important the teacher assures the right *order* of learning concepts. Before dealing with new contents he must verify the learners' preknowledge, the conceptual representations that are necessary for understanding new concepts and contents (Žakelj, 2004). Good conceptual understanding of preceding notions that are linked to new notions allow greater probability of internalisation of new information/concepts or contents (Chi, Hutchinson, Robin, 1989). Similarly also Booth Julie L. (2011) states that for pupils with strong conceptual preknowledge about a particular content it is much easier to attain new knowledge, because their prior knowledge makes combining preceding concepts with new notions into a conceptual network possible.

In case of deficits in prior knowledge the teacher plans didactic measures for the elimination of difficulties. Aplication of didactic aids, different strategies of problem solving, learning investigation skills, interpreation of results (Gobbo & Chi, 1986) allow internalisation of new information/concepts or contents (Chi, Hutchinson, Robin, 1989).

CONCLUSION

Teachers in basic school easily detect pupils with learning disabilities in mathematics, they find out quite soon what a learner is able to do and what not, the detection of deficits is nevertheless mainly random and non-structured. In-depth knowledge of the problem, early detection and appropriate educational and didactic approach create the foundation for planned adjustment of learning and teaching to the needs of pupils with diverse difficulties in learning mathematics. This is why it is so important the teacher is very well qualified both in her or his professional field as well as in teaching.

In the process of teaching the teacher is successful who offers the pupils overall assistance, which is the most easily achieved by adjusting the learning environment, taking account of the elements of physical, didactic, social, and curricular environment. For the learner the learning environment is the most efficacious in which the teacher provides the learners adequate feedback that assists them in the assessment of their own learning progress; that takes into account the learner's strong areas; eliminates any obstacles for successful teaching, learning, and quality communication in the classroom; clearly defines the expectations and assessment criteria and also provides assistance that allows all learners to learn in the way that suits them the best. A teacher can, however, certainly not carry out all these tasks alone, but only with the support and help of a team of school counselling staff and parents (Kavkler, 2014).

References

Berry, K. & Powell, S. (2020). *Students with disabilities in mathematics frequently asked questions*. Richmond: Virginia Department of Education.

Booth, J. L. (2011). Why Can't Students Get the Concept of Math? In M. Mazzocco (ed.): *Perspectives on language and literacy*. *A Quarterly Publication of The International Dyslexia Association*, 37(2), 31–35. Baltimore: International Dyslexia Association.

Chi, M. T. H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (ed.). *Advances in Instructional Psychology* (161–238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chi, M. T. H., Hutchinson, J. E. & Robin, A. F. (1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 27–62.

Gobbo, C. & Chi, M. (1986). How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive Development*, 1, 221–237.

Ivanuš-Grmek, M. & Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Building Community through Cooperative Learning. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.

Kavkler, M. (2014). Uresničevanje modela odziv na obravnavo za otroke s specifičnimi učnimi težavami. In M. Košak Babuder (ed.): *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov* (108–110). Ljubljana: Društvo Bravo.

Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.

Ohlsson, S. (1996). Learning from error and the design of task environments. I*nternational Journal of Education Research*, 25(5), 419–448.

Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanations. In N. Granott & J. Parziale (eds.). *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (31–58). New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Webb, N. & Palimar, A. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & B. C. Caffee (eds.): *Handbook of educational psychology* (841–873). New York: Macmillan.

Žakelj, A. (2004). Process-didactic approach in teaching of mathematics. In I. Prskalo (ed.): *Škola i razvoj = School and development* (267–274). Petrinja: Visoka učiteljska škola. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Žakelj, A. & Ivanuš Grmek, M. (2010). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žakelj, A. (2012). Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav in ukrepi pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki = Detection and identification of learning difficulties as well as the assistance measures for pupils with learning difficulties in mathematics. In S. Kmetič & A. Sambolić Beganović (eds.): *Zbornik prispevkov 1. mednarodne konference o učenju in poučevanju matematike – KUPM* (67–78). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žakelj, A. & Ivanuš-Grmek, M. (2013). Ability grouping and pupils' results on the national assessment of knowledge. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(2), 439–463.

Амалија Жакељ
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Дарјо Фелда
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Мара Цотич
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПОМОЋ УЧЕНИЦИМА СА ПОТЕШКОЋАМА У УЧЕЊУ МАТЕМАТИКЕ

Резиме

У овом чланку ћемо обратити се на то како наставник треба да васпитава и образује ученике који имају различите потешкоће у учењу математике. Акције наставника у планирању и спровођењу процеса учења из перспективе помагања ученицима са потешкоћама у учењу уско су повезане са њиховим погледима и перцепцијама о значају појединачних математичких садржаја као и њиховим перцепцијама наставе, знања, улоге наставника и ученика у настави.

Обликовали смо концептуални дизајн модела заснован на следећим претпоставкама квалитетне наставе за ученике са потешкоћама у учењу: осмишљавање математичког знања из перспективе помагања ученицима са потешкоћама у учењу; настава као узајамна активност ученика и наставника (принцип узајамне одговорности) и принцип учешћа ученика у планирању, спровођењу и вредновању наставе.

Кључне речи: *учење математике, одговорност, активно учешће.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.531P
УДК 37.091.33-027.22:3/5
Стручни чланак
стр. 531–544

Милана Р. Пиваш[*]
Основна шклола „Вук Караџић”, Београд

НЕФОРМАЛНИ ОБРАЗОВНИ КОНТЕКСТ И НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ – МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП И ЗНАЧАЈ

Апстракт: Једнако делотворна и захтевна према свим ученицима, традиционална парадигма онемогућава самостално стицање знања у измењеном друштвеном контексту. Ученике треба оспособити да самостално истражују и анализирају природне и друштвене појаве и процесе. Улога учитеља је да креира целовиту слику, а не да наставне садржаје тумачи као биолошке, географске или историјске. Да бисмо избегли пасивност ученика у наставном процесу, неопходно је одабрати неформални контекст и прилагодити га садржају који се учи.

У раду смо покушали да укажемо на значај интегративног приступа у неформалном образовном контексту у оквиру садржаја предмета Природе и друштва. Приказали смо практичну импликацију у вези са природним и друштвеним садржајима. Као препреке овом начину рада, наводи се недостатак средстава, времена и заинтересованости учитеља. Поред тога што смо указали на делотворну примену неформалног контекста у измењеном друштвеном контексту, навели смо и предлоге за будућа истраживања у циљу унапређења наставне праксе.

Кључне речи: *друштвени контекст, неформални образовни контекст, природа и друштво.*

УВОД

Један од основних задатака образовно-васпитног процеса је оспособљавање ученика за самообразовање. Услови за учешће ученика у наставном процесу су доступни – савремена техника, иновативни облици и стратегије учења. На учитељу је да одлучи да ли ће ту могућност реализовати и на који начин. Потпун ефекат ће се добити уколико се одабир облика учења уклопи са садржајем који се учи.

[*] milana.pivas@skolavuk.edu.rs

Друштвени контекст или средина се односе на непосредну физичку и социјалну средину у којој људи живе, односно у којој се нешто дешава или развија. Средина подразумева културу у којој је појединац образован. Људи се са институцијама, конкретно школама, налазе у интеракцији која се може одвијати лично или преко комуникационих медија и не мора да подразумева једнакост друштвеног положаја. Економска, социјална и психолошка перспектива образовања се мењају у складу са изменама у друштвеном контексту што утиче на мотивисаност наставног кадра и квалитет образовања.

Измењени друштвени контекст, са друге стране, подразумева ученика који је спреман на одређени ниво самообразовања. Протекла школска година нам је указала да промене у друштву остављају последице у школском систему. Сматрамо да ће се праве последице уочити у наредном периоду, које би свакако требало истражити. У којој мери је онлајн настава била ефектна за ученике, наставнике и родитеље није предмет овог истраживања, али свакако је показатељ измењеног друштвеног контекста.

Амбијентална настава омогућује да се наставни садржаји много лакше усвајају и боље разумеју. Неформални облик учења подразумева организацију наставе ван учионице, а често и ван школе. Суштина је да се сваки амбијент, у зависности од његових карактеристика, може организовати да буде место где ће ученици учити о тим карактеристикама. У неформалном контексту је најефикасније организовати неки од иновативних облика рада да би се постигао потпун активан ефекат учења. Тематски интегративни приступ подразумева максималну активност деце, јер савладавање неког проблема, теме, увек се наслања на активирање претходног ученичког искуства.

ТРАДИЦИОНАЛНА НАСТАВА – НЕДОСТАЦИ

Рад у нашим школама заснован је на традиционалној парадигми која је недовољно делотворна и једнако захтевна према свим ученицима. Овакав облик наставе умањује креативност и ускраћује самостално стицање знања. Иако су промене у репродуктивној настави допринеле побољшању, кључне карактеристике су остале у кругу старе традиционалне концепције. Настава је предавачка, није усмерена потребама и интересовањима ученика (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Недостаци традиционалне наставе се огледају у искључивој употреби уџбеника као наставног средства. Уџбеник се често користи да би се садржај научио напамет, без додатних објашњења и питања. У том случају, уџбеник губи на својој педагошкој вредности коју нуди.

Чињеница је да су ученици индвидуе за себе са својим интересовањима и претходним знањима. Уџбеник постаје доминантна литература коју учитељ користи. Ученике треба оспособити да самостално истражују и анализирају

природне и друштвене појаве и процесе. Постепено треба повећавати ниво захтева и самосталности ученика приликом упознавања природних и друштвених појава. Улога учитеља је да креира ту целовиту слику, а не да наставне садржаје тумачи само као биолошке, географске, историјске и друге садржаје. Природа садржаја предмета је таква да је пожељно активности организовати што чешће изван учионице, односно у ближем природном и друштвеном окружењу (*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*, 2005).

Фронтални облик рада је главна одлика традиционалне парадигме где су ученици пасивни. Временска артикулација доминира, независно од садржаја. Занемарује се чињеница да се неки садржаји могу обрадити за мање (или више) од 45 минута. Најчешће се настава се одржава у учионицама са традиционалном опремом уместо у дигиталним, интерактивним учионицама или у неком новом окружењу (амбијентална настава). Повратна информација касно стиже, онда када је лоше последице тешко кориговати. Ученици по правилу, на крају часа не знају шта су, а шта нису добро научили и разумели. Запостављена је васпитна улога школе и наставника. Скоро све је сконцентрисано на образовање ученика.

Положај ученика и учитеља у (измењеном) наставном процесу

Одабиром активности учитељ наводи ученика да критички процени и тестира своје представе о проблему. Учитељ ствара такве услове у којима ученик стиче више искуства, добија тачно објашњење значења стручних термина и омогућава му да сагледа и процени своје пређашње схватање одређеног проблема у светлу новостеченог знања (Станимировић и Анђелковић, 2003).

У традиционалном наставном процесу ученик је у пасивном положају (објекат), а у центру образовно-васпитног процеса је учитељ (субјекат) са својом наглашено предавачком улогом. Оваквој концепцији наставе одговара и традиционални систем оцењивања који треба да уступи место комплексном вредновању и у већем уделу самоевалуације (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016). Постоје различите могућности да се повећа удео ученика у наставном процесу. Једна од њих је да наставник разговара са ученицима о седмичном плану, да им да конкретна питања за која треба да се припреме. На тај начин повећава се њихова мотивација за учење.

Тематски интегративни приступ позитивно утиче на положај ученика у наставном процесу јер савладавање неког проблема, теме, наслања се на активирање претходног ученичког искуства на групни рад у коме ученици долазе до сазнања и у том извештају. Полазећи од става Виготског, ученицима треба давати захтеве на горњој граници његових интелектуалних могућности и помагати им само онолико колико им је неопходно (Вилотијевић и Бањац, 2012).

Учитељ је организатор и водитељ ученичке активности и не сме дозволити да се настава претвори у игру без когнитивних и афективних резултата. Он треба да води и усмерава ученике, прати њихову активност водећи рачуна о постављеним циљевима. Учитељ треба да обезбеди уравнотежено оптерећење свих чланова групе и настоји да се сваки ученик искаже пред групом и одељењем као целином. Треба и да сузбија себичност, развија унутаргрупну и одељенску солидарност. Важно је и да подржи интровертне ученике и помогне им да изграде самоповерење (Вилотијевић и Бањац, 2012).

Појам интегративно тематске наставе

Мултидисциплинарност је незаобилазни фактор савременог живота, у коме је тешко издвојити феномене који су везани само за једну област. Целовитост у образовању природан је одраз како стварности која нас окружује, тако и науке и уметности које ту стварност истражују и презентују. Учитељи реализују наставу готово свих предмета и имају могућност (много више од наставника предметне наставе) да реализују истраживање тих веза унутар постојеће организације рада у школи (Вечански, Благданић, Павловић, 2019).

Тематско интегративна настава представља припрему за примену новог знања, односно трансфер знања. Она је вид рационалног кретања кроз наставне области и обједињавање различитих елемената у логички мисаоне целине. Захтев за целовитошћу је оправдан из три разлога: природа научног развоја, карактер сазнајног процеса, практична примена знања. Неопходно је интегрисану наставу водити тако да ученици пронађу смисао у различитим знањима и искуствима и када их обједине да створе сопствену слику о свету и свом месту у њему (Parsons, 2004). У ширем смислу, оваква наставна концепција обухвата и интеграцију различитих актера васпитно-образовног процеса: интеграцију ученика у различите образовне групе, интеграцију наставника у тимски рад, интеграцију школе и друштвене средине, као и интеграцију процеса и поступака (Станишић, 2015).

Опште препоруке о интегрисаном наставном приступу могу се уочити у обе концепције наставних програма, с тим што се у старим наставним програмима који су још актуелни у трећем и четвртом разреду (*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*, 2005), на то указује унутар појединачних наставних предмета, док у новим програмима наставе и учења такве напомене постоје јасно исказане и у препорукама за планирање образовно-васпитне праксе и односи се на све наставне предмете кроз указивање на значај интегрисаног приступа у којем постоји хоризонтална и вертикална повезаност унутар истог предмета и различитих предмета (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образвоања и васпитања*, 2017).

Појава заједничких садржаја у два наставна предмета не значи да ће доћи до интеграције тих садржаја. Потребно је да учитељ препозна такве ситуације и повеже садржаје тако да не дође до дуплирања и да се предупреди временска неусклађеност у развоју компетенција и у савладавању појмова који се појављују у различитим предметима. Треба правити разлику између корелације наставних предмета и интеграције наставних садржаја, јер се ови појмови у пракси често изједначавају. Њихова сличност је само привидна, јер корелација означава повремено уношење садржаја и начина рада (цртање на часовима природе и друштва). Код интеграције се фокус помера са наставног часа на тему која се проучава из угла садржаја и логике већег броја наставних предмета уз „разбијање" поделе наставног дана на часове појединачних предмета (Благданић и Банђур, 2018).

Интеграција наставних садржаја омогућује ученицима сагледавање одређених садржаја из различитих перспектива, те утврђивање и истраживање веза између садржаја различитих наставних предмета. Управо интердисциплинарни приступи омогућавају развијање оригиналних ученика, који размишљају на целовит начин и који ће бити спремни суочити се са одређеним проблемом или питањем, те покушати га решити применом знања и идеја из различитих дисциплина (Dryden & Vos, 2001). С тим у вези, учитељи треба да укључују ученике у активне интердисциплинарне облике учења како би им омогућили целовито усвајање наставних садржаја и подстицали их на критичко и креативно размишљање. Будући да је интердисциплинарно учење процес близак начину на који људски мозак функционише, потребно је започети са применом интегрисане наставе већ у раном детињству (Benson, 2004).

Колико је важна интеграција наставних садржаја показује и чињеница да се њеном применом повећава ученикова мотивација за индивидуално ангажовање у процесу стицања знања и развијања вештина, стиче свест о важности и значењу сазнања, омогућава повезивање исцепканих знања, а интерактивним деловањем побољшава учење и стицање трајних знања (Duran,Duran, Worch, 2009).

Неформални контексти (амбијенти) у функцији школског образовања

Потенцијали неформалних контекста (амбијената) изузетно су значајни за школско образовање и васпитање. Из перспективе ученика, амбијентално учење омогућава да оно што је научио примени и прилагоди својим потребама. Ученик у сопствени систем знања интегрише нове алтернативе деловања, доноси одлуке и врши избор између различитих могућности како би ускладио сопствено понашање и деловање. Има могућност да повезује новостечена знања и вештине са постојећим. Затим, шири репертоар свога понашања, деловања и стално проширује своје способности (Анђелковић и Станисављевић Петровић, 2013).

„Неформални амбијенти – природа, школско двориште, рурална средина, музеји, библиотеке, културни центри, ботаничка башта, зоо-вртови – постају учионице на отвореном у којима се реализују садржаји предмета прописани планом и програмом, али и амбијенти у којима се одвијају едукативно-истраживачке активности, активности социјализације и ресоцијализације, спортско-рекреативне и друштвено-забавне активности" (Анђелковић, 2013: 139). За разлику од школе у природи која подразумева да ученици у природном окружењу проводе пет радних дана или једну седмицу, и где се организовано смењују васпитно-образовни рад и слободне активности, а садржаји остварују у складу са наставним програмом, амбијентална настава се може реализовати у знатно краћем временском периоду – у трајању од неколико сати (Анђелковић и Станисављевић Петровић, 2013).

С тим у вези, закључујемо да у неформалном контексту најпродуктивнији ефекат за ученике има интегративна настава. Она, такође, изискује проширење садржаја и није усмерена на остваривање циљева само једног наставног предмета. Амбијенталном наставом и интегрисањем садржаја се нуде читави системи потенцијалних искустава, могућност повезивања тих система и усвојених знања. Приликом учења у оваквим условима настава је отворена за мноштво дисциплина, како друштвених, тако и природних. Ученици у интеракцији са средином приликом усвајања интегрисаних садржаја, стичу или проширују већ постојећа знања, развијају способности, богате идеје и осећања.

Учење у ванучионичком окружењу односи се на: учење о природи, друштвеном окружењу, односу природе и друштва, о себи и другима, као и стицање различитих практичних вештина (Rickinson et al., 2004). Природа нуди обиље активности за разноврсне, пре свега истраживачке активности. Такође, пружа нам искуствено учење и стицање функционалних и применљивих знања. Наставној пракси је неопходна алтернативна идеја школе на отвореном. Садашња теорија и пракса образовања на отвореном под утицајем су културних идеја о ризику и авантури, као и психолошких теорија личног и друштвеног развоја (Wattchow & Brown, 2011).

Амбијентална настава и интегративна настава природе и друштва

Сама чињеница да се амбијентална настава најчешће остварује у неком природном амбијенту, окружењу, локацији, говори у прилог томе да је садржаје предмета Света око нас/Природе и друштва погодно и пожељно реализовати применом амбијенталне наставе. Комплексни, динамични и интердисциплинарни садржаји овог предмета омогућавају да се настава реализује на различитим локацијама и у аутентичним амбијентима, зависно од креативности, мотивације и оспособљености учитеља (Младеновић, Голубовић-Илић, Копривица, 2015).

Уколико се учитељ одлучи да промени амбијент, а остане при традиционалном начину рада, из перспективе ученика се неће уочити значајна промена. Потпун ефекат промене се добија уколико учитељ интегрише садржаје и усклади их са амбијентом. Оваквим начином рада, стиче се јасна представа о значају целовитости знања у процесу учења. За ученике ће то бити двострука промена: по питању амбијента и начина рада учитеља. Биће активни у процесу учења, самостално ће уочити зашто је важно да знају да примене то што уче.

Резултати истраживања (Младеновић, Голубовић-Илић, Копривица, 2015) потврђују да учитељи знају шта представља амбијентална настава, да реализују амбијенталну наставу кад год за то постоје услови и да сматрају да имају неопходне услове за њену реализацију. Наставни процес би требало прилагодити ученицима, али исто тако и учитељима. Учитељи, организатори и реализатори наставног процеса, требало би у што већој мери да користе погодности овакве наставе, разноврсност садржаја Света око нас/Природе и друштва и створе пријатну атмосферу за себе и своје ученике.

У *Табели 1* и *Табели 2* ћемо приказати практичне примере интеграције садржаја 4. разреда у конкретном амбијенту. Одлучили смо се за целину Србија – моја домовина и Сусрет са природом. Целине су дијаметрално супротне, што је био један од критеријума одабира. Прва је повезана са друштвеним садржајима, а друга са природним. Свака целина садржајем интегрише природну и друштвену компоненту предмета, што нам је био други критеријум одабира. У оквиру прве поменуте целине, одређује се појам државе, упућују на основне одреднице државе Србије и њено географско и стратешко лоцирање на карти. Сналажење на карти није тема овог рада, али је важно напоменути да је оно важан фактор у развоју критичког мишљења. Усвајањем садржаја ове целине, ученик треба да развије осећај припадности, да упозна утицај рељефа и климе на природно кретање становништва. У другој теми, Сусрет са природом, систематизују се знања и надограђују појмови живе природе из претходних разреда, груписањем на основу карактеристичних сличности и поделом на основу суштинских разлика. Упознавање флоре и фауне наше земље – разноврсности, богатства, угроженост, али и сагледавање значајне улоге човека у заштити и обнављању живог света. Конкретно, одржању еколошке равнотеже ради сопственог опстанка. У оквиру ове теме спада и комплексно сагледавање човека као живог и свесног друштвеног бића.

У договору са наставником страног језика (најчешће је то енглески), у оквиру наставне целине могу се обухватити садржаји и тог предмета. Конкретно, са ученицима разговарати о томе како би објаснили ученицима из иностранства све оно што су научили о рељефу Србије. На тај начин шире вокабулар и ослобађају се да јавно говоре на страном језику. Слично и код друге наставне целине (Груписање царства). Наравно, све то треба да буде организовано кроз глуму где сваки ученик има своју улогу.

Табела 1. Србија моја домовина

Наставна целина	Србија моја домовина	Напомена
Тема	Рељеф Србије	1.6.1. Зна основне облике рељефа и површинских вода.
Садржај	Низијска област, брдско-планинска област, планине Србије, карактеристике, услови живота. Живот и рад човека.	2.6.2. Зна основне одлике рељефа и вода у Србији. 2.6.3. Разуме повезаност природно-географских фактора – рељефа, воде, климе – и делатности људи.
Међупредметне везе	Српски језик: Десанка Максимовић, „На планини”.	Обрада песме, изражајно читање, разговор о акцентима у Србији.
	Музичка култура: „На лепом плавом Дунаву”.	Слушање и илустрација Дунава као равничарске реке. Визуализација тона, развијање осећаја за боју.
	Ликовна култура: Прављење одељенске макете рељефа Србије од пур пене и стиропора.	Наставник је руководилац ове активности. Касније се макета може искористити за воде Србије (утицај рељефа на брзину тока).
Амбијентални контекст	Искористити излете и рекреативну наставу. Посета Ђавољој вароши на јесен, а пролећни излет организовати на Фрушкој гори на неком од салаша који је приступачан деци. Конкретно, салаш Стојчић надомак Инђије има учионицу на отвореном. Посета Ботаничкој башти.	Посете реализовати у складу са наставним планом. Неопходно је имати план рада и сарадњу са запосленима у амбијенту. Активности припремити и реализовати у складу са узрастом и садржајем теме.

Табела 2. Сусрет са природом

Наставна целина	Сусрет са природом	Напомена
Тема	Груписање живог света.	1.1.4. Уме да класификује жива бића према једном од следећих критеријума: изгледу, начину исхране, кретања и размножавања.
Садржај	Врсте царства, изглед, исхрана, начин живота, сличности и разлике међу царствима.	2.1.3. Примењује вишеструке критеријуме класификације живих бића. 3.1.1. Разуме повезаност живе и неживе природе на мање очигледним примерима.
Међупредметне везе	Српски језик: Састав на тему Да сам дрво један дан...	Ученик треба да замисли да припада царству биљака. Треба да одговори на питање како се храни, шта ради цео дан, шта поручује човеку. Шта му прија, а шта мање прија у „опхођењу” према њему од стране човека.
	Музичка култура: Прављење инструмената од материјала који су скупили у природи и организација музичког аранжмана.	Ученици скупљају опало грање за бубњеве и каменчиће, те праве звечке. Акценат је на рециклажи.
	Ликовна култура: Прављење тематског паноа „Живи свет”.	Свака група добије по једног представника царства кога треба да илуструје на папиру.
Амбијентални контекст	Организована посета Ботаничкој башти и Зоолошком врту. Може се организовати посета неком селу где би ученици, поред наведених активности, садили биљке, хранили животиње.	Активност припремити и унапред осмислити са запосленима у установама које се посећују, као и са родитељима.

Битна обележја ефикасне школе будућности у измењеном друштвеном контексту

Ефикасна је она школа у којој су сви ученици успешни и у којој се сваки појединац развија у складу са својим могућностима. Обухвата не само учење већ и задовољење најразноврснијих ученичких интересовања и потреба. Тежиште треба да буде на мисаоним активностима ученика, на проблемском приступу и практичној примени стечених знања. Оцена ученикових рада треба да има подстицајни карактер и да га усмери шта и како треба да ради. При вредновању се не узимају само постигнућа у обзир већ и ниво васпитаности, уложеног труда. Треба развијати систем самовредновања. Приликом интеграције садржаја, наставници проводе више времена са мањом групом ученика, те је логично да ће се боље упознати и да ће њихова комуникација бити продуктивна. Родитељи треба да буду стални сарадници и део радног тима школе. Они помажу школи у остваривању плана, унапређивању рада, побољшању материјалне основе, организацији појединих активности. Такође, приликом интегрисаног програма често је потребна материјална и физичка помоћ те ту улогу често добијају родитељи (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Ванучионичка настава није нужно боља од оне која се реализује у учионици. Одређени садржаји природе и друштва више су прилагођени ванучионичком учењу и постоје добри разлози за остваривање таквих могућности. Посебну важност имају планирање, припрема и континуирани рад на побољшању ефикасности ванучионичке наставе, о чему сведоче резултати истраживања који указују да се јављају знатне разлике између ученика који су се припремали за одлазак ван учионице и ученика који то нису радили (Dillon, Morris, O'Donnell, Reid, Rickinson, Scott, 2005: 35). Иако су наставници свесни предности организовања ванучионичких активности за целокупан развој ученика, из нашег искуства закључујемо да ипак релативно ретко организују овакав облик наставе. За то се наводе различити разлози: временско ограничење, неповољна временска прогноза, удаљеност места које се посећује и др. Међутим, већи део тих разлога се може превазићи организовањем активности у близини школе – у школском дворишту, парку близу школе, институцијама које су недалеко од зграде школе.

Оваквим обликом рада ученици експериментишу, уче путем открића, знања се међупредметно интегришу те се свет доживљава целовито. Овакав програм рада се бави личним растом и развојем сваког појединца. Приликом оваквог начина учења ученици су оспособљени за стицање знања која су им потребна, а то је један од основних предуслова самообразовања. Резултат тематског интегрисања садржаја предмета Свет око нас/Природа и друштво у неформалном контексту учења се види у активном ставу ученика у просецу учења. За разлику од традиционалног начина, ученик зна зашто је неке садржаје важно усвојити. Овакав процес учења је ефикасан, јер ученик усваја знање, које после има прилику да примени у пракси. Проблем се посматра у целовитости и у конкретном амбијенту што доприноси бољем разумевању и закључивању.

ЗАКЉУЧАК

Иновативни облици рада омогућавају ученику да уочи шта је научио, зашто је то учио, а шта није разумео. Оваква наставна клима омогућује отворену комуникацију у односу наставник–ученик и ученик–ученик. Повезивање наставних садржаја из више наставних предмета у смислену целину пружа динамичност и интердисциплинарност у приступу одређеној проблематици.

У пракси је најчешћа интеграција сродних садржаја из различитих наставних предмета. Углавном су теме у вези са неком светском манифестацијом (Дан писмености, Дан планете и слично), те се школска недеља тематски организује. Међутим, не постоје конкретни подаци колико се то често организује у Србији и у којим школама. Даља истраживања би се могла усмерити на то. Резултатима бисмо указали пре свега на предност оваквог учења у односу на традиционални (промена положаја наставика и ученика, развој критичког мишљења и самосталности у раду, позитиван допринос на развој мотивације у учењу).

Неопходно је отклонити предрасуде у свести учитеља који се држе традиционалне наставе. С тим у вези, требало би испитати ставове и искуства учитеља о овој тематици и класификовати могуће препреке. Указали бисмо на проблеме, недоумице и недостатке у организацији које имају учитељи који раде на овакав начин (сарадња са родитељима и школом, финансијски услови рада, наставници, помоћни васпитачи и слично). Не можемо ни од учитеља очекивати извесну промену, уколико њихово формално образовање и наставни план и програм то не дозвољавају. Радикалне промене су неспорне и неопходне, али постају делотворне када се нађе алтернативно решење проблема постојећег система.

Литература

Анђелковић, С. и Станимировић, Б. (2003). *Методика наставе природе и друштва*. Врање: Учитељски факултет.

Анђелковић, С. и Станисављевић Петровић, З. (2013). *Школа и неформални образовни контексти*. Београд: Географски факултет.

Benson, T. R. (2004). Integrated Teaching Units. *PBS Teachers.* Retrieved May 20, 2021 from the World Wide Web http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/.

Благданић, С. и Банђур, В. (2018). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: БИГЗ.

Вечански, В., Благданић, С. и Павловић, М. (2019). Визуелне уметности и наука – могућности и ограничења њиховог интегрисања у првом циклусу основног образовања и васпитања. *Иновације у настави*, 32(4), 32–43.

Вилотијевић, Н. (2012). *Интегративна настава природе и друштва*. Београд: Наша школа.

Вилотијевић, Н. и Бањац, М. (2011). *Интегративно-тематска настава природе и друштва*. Београд: Школска књига.

Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

Dryden, G. i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.

Duran, E., Duran, L. B. & Worch, E. A. (2009), An Integrating Theme for Elementary Classrooms. *Sciense Education Review*, 8(1), 19–29.

Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M. & Scott, W. (2005). *Engaging and Learning with the Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*. National Foundation for Education Research.

Младеновић, М. Ј., Голубовић-Илић, И. и Копривица, М. Д. (2015). Амбијентална настава. *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, XII(2), 131–145.

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 (2005). Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр. 1.

Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 10/2017.

Правилник о наставном плану за трећи и четврти разред основног образовања и васпитања (2013). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 1/2013.

Parsons, M. (2004). Art and Integrated curriculum. In Eisner E. W. & Day M. (eds.): *Handbook of Research and Policy in Art Education* (775–794). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. & Benefieldet, P. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Stanišić, J. (2015). *Evaluacija korelacijsko-integracijskog metodičkog sistema u obradi sadržaja ekološkog*. (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Wattchow, B. & Brown, M. (2011). A *pedagogy of place: Outdoor edukation for a changing world*. Clauton: Monash Universitu Publishing.

Milana R. Pivaš
Primary school „Vuk Karadžić", Belgrade

NON-FORMAL EDUCATIONAL CONTEXT AND TEACHING OF SCIENCE AND SOCIAL STUDIES IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT-METHODOLOGICAL APPROACH AND SIGNIFICANCE

Summary

Equally effective and demanding for all students, the traditional paradigm prevents independent acquisition of knowledge in a changed social context. Students should be able to independently research and analyze natural and social phenomena and processes. The role of the teacher is to create a complete picture, and not to interpret the content knowledge as biological, geographical, or historical. To avoid the passivity of students in the teaching process, it is necessary to choose an informal context and adapt it to the content being learned.

In this paper, we have tried to point out the importance of an integrative approach in the non-formal educational context within the content of the subject Science and Social studies. We have presented the practical implication regarding natural and social contents. Lack of resources, time and interest of teachers are cited as obstacles to this way of working. In addition to pointing out the effective application of the informal context in a changed social context, we also provided suggestions for future research to improve teaching practice.

Keywords: *social context, non-formal educational context, nature and society.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.545S
УДК 316.644-057:874:[37.018:004(497.4)
Стручни чланак
стр. 545–562

Polona Salober[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Nastja Cotič[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Darjo Zuljan[*]
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

STUDENTS' VIEWS ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AND EXPERIENTIAL LEARNING IN SCIENCE LESSONS

Abstract: In science classes, experiential work with concrete material is very important. Lessons may be enriched by integrating information and communication technology (ICT) which contributes to increased motivation, as well as better knowledge and satisfaction of students. The aim of the study was to find whether students in these times prefer science lessons in the classroom with practical activities or by using the computer, and to find possible differences in opinions of children from rural versus urban environment. The research included 125 Slovenian primary school students (9–10 years old), who answered a questionnaire. The results showed that students still prefer experiential learning, performing experiments, science days and operating with real objects in comparison to using the computers (film, games, etc.). An important finding is that students prefer learning in the classroom with their classmates rather than distance learning with the help of a computer.

Keywords: *experiential learning, information and communication technology, student's view, science lessons.*

INTRODUCTION

The modern, so-called information society nowadays focuses and relies primarily on information, knowledge and innovation, and consequently brings with it major changes. The fast pace and scope of these require constant adaptation from the society and the individual and the ability to cope with the changed situations. Modern times call for different and more complex knowledge and competencies.

[*] polona.salober@gmail.com
[*] nastja.cotic@pef.upr.si
[*] darjo.zuljan@pef.upr.si

Learning is thus found in the center of attention and becomes crucial to social and economic progress, which poses a new and great challenge for the school (21st Century Skills, Education & Competitiveness, 2020; Dumont & Istance, 2013).

In recent decades, we have globally witnessed several education projects and reforms, which promote the skills that young people need for full integration into the society and for success in today's fast-changing world. Global forces have begun prioritizing demands for the creation of a quality learning environment within which students will be able to develop the so-called "21st century competencies". The latter include creativity and innovation, critical thinking and problem solving, the ability to communicate effectively, and mutual interaction, digital literacy and a range of most diverse life and career skills (Dumont & Istance, 2013; Partnership for 21st Century; Schleicher, 2019).

In addition, we should not neglect the wishes of the students themselves. Their views on teaching and learning with the help of ICT can be quite different. The environment in which the students live (urban or rural) is one of the factors influencing their interests and thus also their needs to use technology for both education and leisure. Knowledge and understanding of these needs and desires, however, is essential in deciding to use ICT in the learning process.

EXPERIENTIAL LEARNING IN SCIENCE LESSONS

Various authors (Buluş Kirikkaya, Bali, Bozkurt, Işeri, Vurkaya, 2010; Millar, Osborne, Nott, 1998) believe that science education should provide students with useful knowledge which would help them find solutions to the problems they face in everyday life more easily. To achieve natural science competencies and understand science concepts, science lessons must be designed to: (1) help students develop natural science (scientific) skills, (2) create a meaningful connection between science, technology, society and the environment, (3) enables students to develop values and a positive attitude towards science itself and (4) promotes a better understanding of science concepts (Osboren & Dillon, 2008).

To achieve standards and develop skills, it is very important that the teacher in science lessons provides students with a stimulating environment which allows for a better understanding of science (King & Ritchie, 2012). Students should be explained and shown scientific facts in an easy way. It is best if the explanation comes from their daily lives and the surroundings close to them (right there). Practical work or work with materials is indispensable in science lessons, as students are thus involved in direct observation and handling of objects and materials. Such work arouses interest in students, motivates them and has a positive effect on their learning and on the acquisition of knowledge through understanding (Abrahams & Reiss, 2012; Holstermann, Grube, Bögeholz, 2009). It is also important to teach science outdoors, to give students the opportunity to understand and comprehend the nature, which is impossible to achieve in the classroom (Zoldosova & Prokop, 2006).

TEACHING AND LEARNING WITH ICT

Using ICT in science lessons

Many studies (Lowther, Inan, Strahl, Ross 2008; Weert & Tatnall, 2005) have proven that proper use of ICT in the classroom (connection to real-life situations) can make a significant contribution to the quality of education. Learning should become more interesting and attractive (Cox, Webb, Abbott, Blakeley, Beauchamp, Rhodes, 2004; Kler, 2014) and more effective and independent (Moore, 2005). ICT can change the dynamics of teaching in the classroom, as it enables experimentation, meaningful discussion and analysis through the active role of the learner (Baggott La Valle, McFarlane, Brawn, 2003). The benefits of using ICT cited by various authors (Fu, 2013; Lowther et al., 2008; McMahon, 2009) are also reflected in the creation of a creative learning environment, as it provides innovative ways to meet different learning needs through specific programs. In science lessons, ICT may contribute to a better understanding of various natural phenomena and can improve practical and experiential learning (Guerra, Moreira & Vieira, 2010). The fact that students can understand a particular experiment through simulations also makes the use of ICT in science lessons very important (Cox, Webb, Abbott, Blakely, Beauchamp, Rhodes, 2004). The research (Çavaş, Karaoglan, Çavaş, 2004; Tuzun, Yilmaz-Soyulu, Karakus, Inal, Kizikaya, 2009) furthermore shows that the use of ICT in the classroom has a positive effect on students' knowledge and motivation.

Using ICT in Slovenian schools

The results of the Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018 reveal that almost 90% of Slovenian schools are well equipped with modern technology, which is above the European average. Progress in software availability is also recognized. A variety of educational portals with their e-materials (digitized textbooks and workbooks), as well as multimedia and interactive content allow the users to diversify the learning process and acquire knowledge in an entertaining manner, both in classroom and in independent learning at home. The results in the field of information literacy and digital competencies of Slovenian teachers are also very encouraging. Namely, they reveal that they are well trained for teaching with ICT and also confident in its use. Even though Slovenian schools are adequately equipped with modern technology and the teachers well prepared for teaching with the use of ICT, the research shows that the use of ICT for teaching and learning in Slovenia is still below average. Only approximately 37% of teachers enable students to learn by frequently and actively using ICT, and a high proportion rarely make use of the modern technologies (Gerlič, 2013; OECD, 2018; TALIS Slovenia, 2018).

METHOD

Research problem

In science lessons, experimental work plays a key role in the learning process. With the introduction of modern technology in the field of education, teachers are using it more and more, since ICT enables active participation, encourages motivation and consequently more effective learning, as well as enables identification of possible differences in the opinions of children from urban and rural areas. Rapid technological development has also affected urban and rural development and thus the lives of children. The research shows that they are facing fewer and fewer challenges these days, as fast and user-friendly technology makes their lives easier and at the same time helps, them pass the time. Nevertheless, the lives of urban children remain very different from those of rural children. The main difference is largely reflected in the fact that despite all the technology, rural children still prefer to opt for outdoor activities, where they can be in contact with nature (Chapman & Pelicane, 2015).

Based on this, we tested the following hypotheses:

Hypothesis 1. Students from the city have better access to various modern technologies and the World Wide Web than the students from rural areas.

Hypothesis 2. Students from the city prefer to and use ICT in their free time more often than students from rural areas.

Hypothesis 3. Compared to rural areas, students from urban areas are more motivated to use ICT in the learning process.

Hypothesis 4. The opinion of most students regarding the use of ICT for learning and teaching is positive.

RESEARCH METHOD

Instruments and procedures

We used a quantitative research approach. As part of the implementation of quantitative research, we used a descriptive, causal non-experimental method of pedagogical research to process empirical data. Research data were obtained with the help of a questionnaire, which we compiled and designed with the help of TIMSS questionnaires. It consisted of 11 questions, of which 4 were general (to obtain general student data) and 7 were specific questions. Among the specific questions, 1 was an open-ended question and the other 6 were closed-ended.

The respondents gave answers in the form of a 4-level Likert assessment scale to questions that required students to express their views (likeability, agreement):

- I really like it/ I like it/ I do not like it at all;
- I strongly agree/ I agree/ I do not know, indecisive/ neither nor/ I do not agree.

The initial part of the questionnaire provided general data related to the gender and age of students and their final grade in mathematics, Slovene language, science or biology and technology in the previous school year. The second set of questions enabled us to determine students' access to various technologies (computer, telephone, tablet, and the World Wide Web) and the frequency and purpose of their use. In the last part, we focused on the students' opinion on the use of ICT and learning with concrete material in science and technology lessons.

Upon reviewing the literature, we compiled a questionnaire based on research questions and hypotheses. Data collection was anonymous and took place online in April and May, and in person in June 2020. A random sample of students volunteered for the survey. Schools and parents of the participants were previously informed about the purpose of the research, the duration of the survey questionnaire and the anonymity of the participants, and they were asked for permission to conduct the research.

Participants

125 students from various Slovenian primary schools participated in the research, attending 4th and 5th grade in 2020, therefore, the average students' age was 10. Of all 125 participating students, 59 (47%) were boys and 66 (53%) were girls. Approximately the same percentage of students from 4th and 5th grade participated in the research, more specifically 60 (48%) fourth graders and 65 (52%) fifth graders. The group of students living in urban area (hereinafter US) consisted of 64 (51%) students, and the group of students from rural areas (hereinafter RS) consisted of 61 (49%) students.

Data analysis

Descriptive and inferential statistics were used in data processing. The data was processed with computer program SPSS. We measured the arithmetic mean and the standard deviation. To determine reliability, we calculated the Cronbach's α-coefficient ($\alpha = .701$), which showed that it was a moderately reliable questionnaire. The correlation between the considered variables was calculated with the Mann-Whitney U-test and the χ^2 test.

In the interpretation of the results, it is also necessary to mention the influence of the specific period in which we conducted the research (the corona virus). Students and their parents used ICT more often in their learning and home environment. E-environment enabled us to perform the learning process even in such conditions.

RESULTS

The results of the research are presented in three chapters. (1) Homogeneity of students from the urban environment – US and the rural environment – RS, homogeneity with regards to gender, class and final grades in the subjects of Slovene, mathematics, science or biology and technology; (2) the use of modern technology in students' everyday life, within which we have shown the access, frequency and purpose of its use; (3) students' opinion on the use of modern technology in education.

Determining homogeneity of groups

Using the χ^2-test of the independence hypothesis, we checked and determined the statistical uniformity of the comparison groups:

a) According to gender

The number of boys and girls in both groups is equal. The result of the χ^2-test of the independence hypothesis ($\chi^2 = 0.011$; $p = .916$) shows that there are no statistically significant differences between the groups according to their gender.

b) According to class

The number of fourth graders and fifth graders in both groups is almost equal. The results of the χ^2-test of the independence hypothesis ($\chi^2 = 0.19$; $p = .537$) show that the US and RS groups do not significantly differ in statistical data according to the class.

c) According to the final grade in the subject of mathematics, Slovene, science or biology and technology.

From the results of the Mann-Whitney test, we find that the US and RS comparison groups are homogeneous, thus there are no statistically significant differences in terms of the final grade in school subjects ($p > .05$).

Use and availability of ICT in everyday life

Table 1 shows the *Mo*-mode, frequencies (f) and structural percentages (f %), as well as the *M*-arithmetic mean of the ICT use estimates and the results of the χ^2-test (N = 125). From the results of the χ^2- square test of the independence hypothesis, we find that there are no statistically significant differences between the groups in assessing the popularity of leisure activities (p = .196 and .989).

The activity of watching television or videos was frequently chosen as the least popular, which was assessed as *Mo* is 1 by 32% of students. Playing games on computer, phone or tablet as well as creating, conducting experiments, or exploring in nature were most often rated by students with *Mo* is 2, namely 26% of students chose the first and 25% chose the second activity. 24% of students rated sports activities with *Mo* is 3. Most students chose socializing with friends as the most popular activity, namely 38% of students. Students from the urban areas use ICT in their free time as often as student from rural areas. The environment in which students live is clearly no longer an indicator of what they wish to do in class and in their free time. Students' opinions on the use and accessibility of ICT in everyday life stated that the least popular activity was watching television or videos. Socializing with friends is the most popular activity, chosen by 38% of students.

The results clearly indicates that, regardless of the environment in which students live and despite all the available technology, students at the age of 10 still prefer spending their free time with their peers through ace-to-face interaction.

Table 1. Mo-mode, frequencies (f) and structural percentages (f %), M-arithmetic mean of the ICT use estimates and the results of χ^2-test (N = 125).

	Group	*Mo*	*f* %	*M*	χ^2	*p*
I watch TV and videos on computer	US, RS	1	40 32	2.4	1.276	.865
I play videogames on computer, phone or tablet	US, RS	2	32 26	2.8	0.659	.956
I create, conduct experiments or explore in the nature	US, RS	2	31 25	2.8	0.310	.989
I socialize with friends	US, RS	5	48 38	3.9	6.500	.165
I do sports activities	US, RS	3	30 24	3.3	6.037	.196

Mo – mode; *M* – arithmetic mean

Students' access to ICT at home

Table 2 shows the structural percentages (f %) of students in terms of ICT accessibility and the results of the χ^2-test for the US and RS groups. From the results of the χ^2-square test of the independence hypothesis, we find that there are no statistically significant differences between the groups in assessing ICT accessibility (*p* is between .053 and .322), therefore, the groups will be considered homogeneous.

Table 2. Structural percentages (f %) of students regarding ICT accessibility and the results of χ^2-test.

ICT	Group	*f* (%)	χ^2	*p*
Internet	US	98	1.135	.287
	RS	95		
Family computer	US	70	0.900	.343
	RS	62		
Own computer	US	22	3.756	.053
	RS	38		
Smart phone	US	80	1.158	.282
	RS	87		
Tablet	US	47	0.982	.322
	RS	56		

These very encouraging results show that not only the vast majority of children have access to the internet through a computer or other digital devices, such as a tablet or a smart phone, but also that there were no significant differences between students from rural and urban areas. The results of a Unicef research (2020) show that globally, there is a significant gap in home internet access between students who live in urban areas (41%) and their rural peers (41%). However, the data show that the presence of a rural-urban digital gap is to a significant extent related to a country's income levels.

Frequency of use of ICT in everyday life

Table 3 shows the structural percentage (f %) of students in terms of the frequency of ICT use and the results of the χ^2-test for the US and RS groups. The results of the χ^2-square test of the independence hypothesis reveal that there are no statistically significant differences in estimating the frequency of ICT use between the groups (*p* is between .078 and .558), therefore we will consider the groups as homogeneous.

Table 3. Structural percentages (f %) of students in terms of the frequency of ICT use in everyday life and the results of the χ^2-test.

ICT	Group	Frequency of use: Every day *f* (%)	A few times a week *f* (%)	A few times a month *f* (%)	Never *f* (%)	χ^2	*p*
Phone or tablet	US	**78**	16	7	0	6.810	.078
	RS	**56**	32	10	2		
Computer	US	34	**39**	20	7	5.367	.147
	RS	18	**54**	25	3		
Internet	US	**65**	29	3	3	2.070	.558
	RS	**71**	26	3	0		

Frequency of ICT use in the learning process and in everyday life

Table 4 indicates the structural percentages (f %) of students in connection with the purpose of using ICT and the results of the χ^2-test of the independence hypothesis regarding the US and RS groups. We can conclude from the results of the χ^2-test that the US and RS groups are homogeneous in terms of the purpose of using ICT (*p* is between .143 and .569). Inhomogeneity between the US and RS groups occurs only in the case of the use of ICT for studying ($\chi^2 = 7.724$; $p = .021$).

Table 4. Structural percentages (f %) of students in terms of frequency of ICT use and the results of the χ^2-test.

Activity (purpose of use)	Group	Frequency of use: Often *f* (%)	Sometimes *f* (%)	Never *f* (%)	χ^2	*p*
Watching entertaining videos	US	33	**59**	8	1.129	.569
	RS	41	**54**	5		
Studying	US	30	**59**	11	7.724	**.021**
	RS	54	**38**	8		
Playing games	US	45	**45**	10	1.507	.471
	RS	36	**49**	15		
Watching educational videos	US	41	**47**	12	3.892	.143
	RS	30	**64**	6		
Doing homework	US	**47**	34	19	1.513	.469
	RS	**57**	30	13		
Browsing the internet for entertainment	US	22	**50**	28	0.145	.930
	RS	25	**49**	26		

Activity (purpose of use)	Group	Frequency of use			χ^2	p
		Often *f* (%)	Sometimes *f* (%)	Never *f* (%)		
Online searching for data I need for school	US	41	**58**	1	1.518	.468
	RS	49	**48**	3		
Communicating with friends through Facebook or similar social media platforms	US	25	28	**47**	2.005	.367
	RS	31	34	**34**		

Students' opinions on the likeability of using different forms/methods of work in education

Table 5 presents the structural percentages (f %) of students according to the popularity of forms/methods of work in the classroom and the results of the χ^2-test regarding the US and RS groups. The results of the χ^2-test of the independence hypothesis indicate that the US and RS groups are homogeneous with regards to the popularity of the form/method of work in the class (*p* is between .169 and .666). As for the likeability of various forms/methods of work in education (working in pairs, watching educational videos, science days, doing tasks on computers, and conducting experiments) the students' opinion led to the conclusion that students like different forms/methods of work. Science days are one of more likable method of work for both of group. The goals of science days in Slovenian schools are primarily the active role of students, which includes active observation, learning and experiencing the landscape as a whole, as well as individual components of the environment (National Curricular Council, 1998). Various research (Cotič, Zuljan, Plazar, 2019) confirmed our results about students' likeability of science days and preforming experiments.

Table 5. Structural percentages (f %) of students according to the likeability of the form/method of work in the classroom and the results of the χ^2-test

Form/method of work	Group	*n*	Level of popularity				χ^2	*p*
			I really like it *f* (%)	I like it *f* (%)	I don't like it *f* (%)	I don't like it at all *f* (%)		
Pair or group work	US	64	**56**	38	6	0	4.015	.256
	RS	61	**43**	48	7	3		
Watching educational videos	US	64	**41**	52	8	0	5.037	.169
	RS	61	**57**	34	7	2		
Science days	US	64	**69**	30	2	0	4.782	.188
	RS	61	**57**	33	7	3		
Doing exercises online	US	64	48	**39**	9	3	5.621	.132
	RS	61	34	**48**	18	0		
Performing experiments	US	64	**58**	34	3	5	1.570	.666
	RS	61	**66**	25	5	5		

Students' opinion on the use of different educational technology in teaching

Table 6 shows the structural percentages *f* (%) of students regarding their agreement with the statements and results of the χ^2-test of the independence hypothesis of the US and RS groups. The results of the χ^2-test of the independence hypothesis reveal that the US and RS groups are homogeneous according to the verification of claims (χ^2 is between 1.476 and 7.781, *p* is between .075 and .658). From the results in table 6, we can see that students' still like conduct experiments in class, school in nature and work in pairs or groups with classmates. All this statements are based on experiential learning, which is the very important strategy of learning in schools. Various studies have confirmed the benefits of experiential learning (Djonko-Moore et al., 2018; Mehra & Kaur, 2010), where students observe and manipulate real objects and materials in the classroom. Positive effects of experiential learning are reflected in better results in knowledge tests and enhancement of environmental awareness (Mehra & Kaur, 2010), and higher motivation for acquiring knowledge (Weinberg et al., 2015).

Table 6. Structural percentages f (%) of students according to agreement with the statements and results of the χ^2-test of the US and RS groups

Statements	Group	I strongly agree *f* (%)	I agree *f* (%)	I am indecisive *f* (%)	I do not agree *f* (%)	χ^2	*p*
Learning with the help of a computer seems interesting and fun	US	**23**	**48**	22	6	3.972	.265
	RS	**33**	**49**	10	8		
I like science days, as that is when I learn the most	US	**42**	**44**	13	2	4.295	.231
	RS	**44**	**30**	21	5		
I like to do homework on computer	US	**30**	**31**	27	13	4.147	.246
	RS	**33**	**44**	16	7		
I like it when we conduct experiments in class	US	**61**	**27**	6	6	1.467	.690
	RS	**70**	**21**	3	5		
I liked school in nature	US	**69**	**16**	13	2	2.767	.429
	RS	**66**	**25**	7	3		
I prefer to work in pairs of groups with classmates to working on a computer	US	**72**	**20**	6	2	7.781	.051
	RS	**50**	28	13	8		
I prefer to watch educational videos to having a lesson in the nature	US	9	11	28	**52**	1.608	.658
	RS	5	8	26	**61**		
I prefer to play with classmates to playing videogames on a computer	US	**73**	**16**	11	0	6.911	.075
	RS	**53**	**25**	16	5		
I prefer classroom instruction to distance learning, via computer	US	**73**	**16**	11	0	4.714	.194
	RS	**54**	**25**	16	5		

CONCLUSIONS

In today's world, digital technology is present at every step, which surely affects young people as well. In their research, Volk, Cotič and Istenič Starčič (2018) find that given the use of ICT in everyday life, Slovenian students do not differ much from their European peers. Students use the computer and other modern technology on a daily basis, most often for entertainment in their spare time (playing games and watching videos). We agree that it would be sensible and necessary to guide the students who spend more time in front of different screens from year to year and are strongly drawn to working with technology in the direction that technology would not only serve them to pass time but would also have educational effects.

The data from the latest international survey 2nd Survey of Schools: ICT in Education (2019) showing that Slovenian schools are above averagely equipped with powerful modern technology and high-speed Internet access are therefore very encouraging. Given the state and trends of informatization of Slovenian education, it would be expected that ICT is fully used in the educational process, but classical education still prevails and ICT equipment in schools remains quite unused (Brečko & Vehovar, 2008). We do not see reasons for this in teachers' poor digital literacy or inexperienced use of modern technology, as various studies show just the opposite. Teachers are well trained to use ICT in the educational process; however, they still do not use it to the extent expected. We assume that teachers adapt to the needs and desires of their students, and that perhaps modern technology is in fact not a good motivator for the teachers to use it too often. Regardless of the presence of modern technology, we cannot ignore the fact that Slovenia is a small country, and that despite larger cities, the influence of the Slovenian countryside still remains strongly present. The differences in urban and rural lifestyles have a great impact also on young people, their wishes and needs in everyday life.

Based on the results of the research, the following conclusions can be drawn taking into consideration that in our research work, we were interested in the attitudes of students towards modern technology, more precisely what are the differences in the urban and rural students' attitude towards ICT and its use in education. It was found that groups of students from urban and rural areas were mostly homogeneous in the opinions on the use of information and communication technology and experimental learning in science lessons, which is positive and desirable. It was found that urban students do not have a better access to a variety of modern technologies and the World Wide Web than rural students. The studies of the Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018 reveal that almost 90% of Slovenian schools are well equipped with modern technology, which is above the European average and is positive and desirable. Researches show that digital technologies may enable new opportunities for teaching and learning

(Chauhan, 2017). It is necessary to be aware that in spite of its potential influence on teaching and learning, the extent of the presence of computer technology hardware does not necessarily lead to student progress (Li & Ma, 2010). The teacher's ability to properly use ICT in the classroom is very important. For quality science teaching the teacher should be able to thoughtfully combine different forms or methods of work, such as working in pairs with classmates, watching educational videos, science days, doing computer tasks, performing experiments and classroom work.

Teacher ICT competencies have become even more important during COVID 19 (König et al., 2020). The COVID-19 situation requires not only knowledge and skills but also confident teacher and students regarding success in online teaching. The COVID-19 situation also raised the open question of how to connect online science teaching with experiential learning in a professionally appropriate way.

References

21st Century Skills, Education & Competitiveness (2020). *A resource and policy guide.* Retrieved February 20, 2020 from the World Wide Web https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf.

Abrahams, I. & Reiss, M., J. (2012). Practical Work: It is Effectiveness in Primary and Secondary School in England. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 1035–1055, https://doi.org/10.1002/tea.21036.

Baggott, La Valle, McFarlane, A. & Brawn, R. (2003). Knowledge transformation through ICT in science education: a case study in teacher-driven curriculum development – Case – Study 1. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 183–199, https://doi.org/10.1111/1467-8535.00319.

Brečko, B. N. & Vehovar, V. (2008). *Teaching and learning with information and communications technology in Slovene schools.* Lubiana: Educational Research Institute.

Buluş Kırıkkaya, E., Bali, G., Bozkurt, E., İşeri, Ş. & Vurkaya, G. (2010). Entertaining science summer school activities for primary students. XIV *International Organization for Science and Technology Education (IOESTE) Symposium* (13–18). Bled: Slovenia.

Çavaş, B., Karaoglan, B. & Çavaş, P. (2004). The use of Information Communication Technologies in Primary Science Education: A New Teaching and learning Approach. *Journal of Turkish Science Education*, 1(2), 34–45.

Chapman, G. D. & Pellicane, A. (2015). *Growing up social – how to raise social children of the word of screens.* Ljubljana: Družina d.o.o.

Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14–30, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005.

Cox, M., Webb, M. E., Abbott. C., Blakeley, B., Beauchamp. T. & Rhodes, V. (2004). *ICT and pedagogy: a review of the research literature.* Coventry and London. British educational Communications and Technology agency / Department for Educational Skills.

Cotič N., Zuljan D. & Plazar J. (2019). Vpliv uporabe IKT in izkustvenega učenja na mnenje učencev o naravoslovnem dnevu na morski obali. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 27–48, https://doi.org/10.18690/rei.12.1.27-48.2019.

Djonko-Moore, C. M., Leonard, J., Holifield, Q., Bailey, E. B. & Almughyirah, S. M. (2018). Using culturally relevant experiential education to enhance urban children's knowledge and engagement in science. *Journal of Experiential Education*, 41(2), 137–153, https://doi.org/10.1177/1053825917742164.

Dumont, H. & Istance, D. (2013). Analyzing and designing learning environments for the 21st century. In Dumont H., Istance D. & Benavides F. (eds.), *On the nature of learning: using the research for the inspire practice* (23–36). Ljubljana: Institute of Education Slovenia. Retrieved December 10, 2019 from the World Wide Web http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf.

Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 112–125. Retrieved September 2, 2021 from the World Wide Web https://www.learntechlib.org/p/111900/.

Gerlič, I. (2013). *Information and communication technology in Slovenian schools-state and possibilities.* Maribor: Faculty of Science and Mathematics.

Guerra, C., Moreira, A. & Vieira, R. M. (2010). Towards the definition of a teacher education program for the use of ICT tools in science teaching and learning. In B. Lazar & R. Reinhardt (eds.). *Proceedings of XIV International Organization for Science and Technology Education.* Bled: Slovenia, 13 do 18 June.

Holstermann, N., Grube, D. & Bögeholz, S. (2009). Hands-on activities and their influence on student's interest. *Science education*, 40(5), 743–757, https://doi.org/10.1007/s11165-009-9142-0.

King, D. & Ritchie, M. S. (2012). Learning science thought real-world contexts. In B. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (eds.). *Second international handbook of science education. London.* New York: Springer.

Kler, S. (2014). ICT Integrating in Teaching and Learning: Empowerment of Education with Technology. *Issues and Ideas in Education*, 2(2), 255–271, https://doi.org/10.15415/iie.2014.22019.

König, J., Jäger-Biela, D. J. & 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, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650.

Li, Q. & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215–243, https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8.

Lowther, D. L., Inan, F. A., Strahl, J., D. & Ross, S. M. (2008). Does technology integration "work" when key barriers are removed? *Educational Media International*, 45(3), 195–213, https://doi.org/10.1080/09523980802284317.

McMahon, G. (2009). Critical thinking and ICT Integration in a Western Australian Secondary School. *Educational Technology & Society*, 12(4), 269–281. Retrieved September 2, 2021 from the World Wide Web https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.269.

Mehra, V. & Kaur, J. (2010). Effect of experiential learning strategy on enhancement of environmental awareness among primary school students. *Indian Educational Review*, 47(2), 30–44.

Millar, R., Osborne, J. F. & Nott, M. (1998). Science education for the future. *School science review*, 80(291), 19–24. Retrieved September 2, 2021 from the World Wide Web http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/32/03/b2000.pdf.

Moore, C. D. (2005). Is ICT being used to its potential to improve teaching and learning across the curriculum? Retrieved July 13, 2016 from the World Wide Web http://www.teacherresearch.net/tr_ma_4484_cdmoore.pdf.

National Curricular Council (1998). Retrieved February 12, 2021 from the World Wide Web https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Dnevi_dejavnosti.pdf.

OECD (2018). *Results from Talis 2018*. Retrieved February 6, 2020 from the World Wide Web http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVN.pdf.

Osboren, J. & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*, Vol. 13. London: The Nuffield Foundation.

Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st – Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264231191-en.

TALIS Slovenia 2018 (2019). *International teaching and Learning survey TALIS 2018*. Retrieved February 13, 2020 from the World Wide Web https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/11/talis-tiskovka-45-F.pdf.

Tuzun, H., Yilmaz-Soyulu, M., Karakus, T., Inal, Y. & Kizikaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & education*, 52(1), 68–77, https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.008.

Unicef (2020). *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic.* Retrieved September 2, 2021 from the https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/11/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020_v2.pdf.

Volk, M., Cotič, M., & Istenič Starčič, A. (2018). Free time activities of eight years old children on computer. In Štemberger T., Čotar Konrad S., Rutar S. & Žakelj A. (eds.), *Constructing innovative learning enviorments.* The paper printed as a whole, 21 September 2018, Koper (225–234). Koper: University of Primorska Press.

Weert, T. J. & Tatnall, A. (2005). *Information and communication technologies and real-life learning: new education for the knowledge society*, 182. Springer Science & Business Media.

Weinberg, A. E., Basile, C. G. & Albright, L. (2015). The effect of an experiential learning program on middle school students' motivation toward mathematics and science. *Research in Middle Level Education*, 35(3), 1–12, https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462086.

Zoldosova, K., & Prokop, P. (2006). Education in the field influences children's ideas and interest toward science. *Journal of Science Education and Technology*, 15(3/4), 304–313, https://doi.org/10.1007/s10956-006-9017-3.

Полона Салобер
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Настја Цотич
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Дарјо Зуљан
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија

СТАВОВИ УЧЕНИКА О УПОТРЕБИ ИКТ-А И ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА НА ЧАСОВИМА НАУКЕ

Резиме

На часовима науке, искуствени рад са конкретним материјалом је веома важан. Лекције се могу обогатити интегрисањем информационо-комуникационе технологије (ИКТ) која доприноси повећању мотивације, као и бољем знању и задовољству ученика. Циљ студије је био да се сазна да ли ученици у овим временима преферирају часове науке у учионици, са практичним активностима или коришћењем рачунара. У истраживању је учествовало 125 словеначких ученика основних школа (9–10 година), који су решили упитник. Резултати су показали да ученици и даље преферирају искуствено учење, реализацију експеримената, научне дане, манипулишу конкретним материјалом него употребу рачунара (филм, игре...). Важан закључак је да ученици више воле да уче у учионици са својим школским друговима него да уче на даљину са рачунаром.

Кључне речи: *искуствено учење, информационо-комуникациона технологија, поглед ученика, часови науке.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.563L
УДК 37.018.43:075.2(497.11)"2020"
Оригинални научни чланак
стр. 563–576

Јелена С. Лукић[*]
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

КВАЛИТЕТ ПИТАЊА У ТВ ШКОЛИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: Циљ рада је утврђивање квалитета ТВ часова Света око нас и Природе и друштва који су емитовани на каналима Радио-телевизије Србије током ванредног стања у школској 2019/2020. години. Иако је рад био посредан, односно непосредна интеракција наставника и ученика је изостала, питања наставника била су начин за успостављање неке врсте интеракције у овако организованој настави. Због тога смо приступили анализи типова питања која су наставници постављали ученицима путем малих екрана. Узимајући у обзир да се постигнућа учења могу сагледати на основу Блумове таксономије, анализирали смо шеснаест ТВ часова и питања разврстали према когнитивном подручју у шест образовних нивоа. Резултати указују да су највише заступљена питања у оквиру нижих когнитивних нивоа (знање, разумевање и примена) и да не постоје статистички значајне разлике у когнитивним доменима на постављеним питањима између нижих (1. и 2. разред) и виших разреда (3. и 4. разред), док су на часовима утврђивања наставних садржаја учитељи постављали статистички значајно квалитетнија питања у односу на часове обраде.

Кључне речи: *квалитет питања, Блумова таксономија, настава природе и друштва.*

УВОД

Услед епидемиолошке ситуације проузроковане вирусом ковид-19 у марту 2020. године, привремено је обустављен васпитно-образовни и непосредан наставни рад у свим основним и средњим школама, као и у високошколским установама на територији Републике Србије (Сл. гласник РС, 30/2020). Министарство просвете, науке и технолошког развоја је донело Оперативни план за наставак рада школа у отежаним условима, који је подразумевао остваривање образовно-васпитног рада учењем на даљину како би се остварило право ученика на образовање (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2020). У сарадњи са Радио-телевизијом Србије, организовано је

[*] jelena.lukic@uf.bg.ac.rs

снимање и емитовање ТВ часова за учење на даљину преко канала РТС 2, РТС 3 и РТС Планета. Часове је снимало око сто наставника разредне и предметне наставе, док је Завод за унапређивање образовања и васпитања, као надлежна институција током ванредног периода, био задужен за припрему наставних јединица изабраних предмета које су предвиђене за снимање, а у складу са прописаним планом и програмом наставе и учења (Stojanović, 2020).

Како је рад у ТВ школи био посредан, односно непосредна интеракција наставника и ученика је изостала, питања наставника су била начин за успостављање неке врсте интеракције у овако организованој настави. Овим радом желели смо да утврдимо како су се учитељи снашли пред новим изазовом, тј. да утврдимо квалитет питања која су постављали ученицима, а да при томе нису добили повратну информацију.

ЗНАЧАЈ ПИТАЊА У НАСТАВИ

Постављање питања и давање одговора представља најчешћи облик комуникације између наставника и ученика у учионици. Зато се питања посматрају као стимуланси који активирају когнитивне вештине ученика и они вековима служе као основно образовно средство (Aydemir & Çiftçi, 2008; Shen & Yodkhumlue, 2012). У контексту наставе и учења, питања ученика доводе до спознавања нечега што желимо да он зна. Самим тим што наставник унапред зна одговор на постављено питање, он утиче на одабир стратегије учења коју ће користити ученик. Значај и вредност питања у сазнавању први је истакао и практично потврдио Сократ (Jurić, 1974; Лазаревић и Банђур, 2001; Hadelan, 2020). Користио је једну од првих стратегија учења постављањем питања – *учење путем питања*, које је задржало свој значај и данас. Користећи ову методу, Сократ је постављао питања својим ученицима и на свако питање одговарао другим питањима, уместо изрицања директног одговора или информације (Dös et al., 2016; Filiz, 2009), што је ученицима омогућавало да изразе своја мишљења и пронађу објашњење за своје одговоре.

Питања су један од важних аспеката наставе и уколико се користе на одговарајући начин, могу допринети остваривању квалитетније наставе. Степен и ниво мисаоне активности ученика зависи од карактера и садржаја питања. С тим у вези, дидактичари истичу захтеве које би требало да испуне добра питања у настави – пре свега, да буду правилно језички исказана, да буду проблемског карактера, садржајно и логички повезана, примерена сазнајним могућностима ученика, добро испланирана и др. (Лазаревић и Банђур, 2001).

Правилна примена питања у настави не подразумева само потребу да наставник добро познаје предзнања и могућности својих ученика, већ и методичку функцију питања (Лазаревић и Банђур, 2001) која може бити различита. Наставници питањима могу да мотивишу ученике и осигурају

њихово активно учешће у настави (Cotton, 1988; Gall, 1984), могу да их наводе на размишљање и допринесу развоју критичког мишљења (Cotton, 1988; Лазаревић и Банђур, 2001). Питањима се могу утврдити способности ученика и открити у којој мери ученици разумеју наставне садржаје (Annisa Astrid et al., 2019), али служе и као средство за проверу знања са циљем добијања одговора који ће имати рефлексивну сврху у процесу вредновања ученика. Велику улогу питања имају и у остваривању педагошке комуникације, односно може се рећи да представљају „алат" помоћу кога наставници остварују интеракцију са својим ученицима (Ma, 2008; Matra, 2014). Важно је истаћи да наведене користи постављања питања у многоме зависе од способности наставника да ефикасно користе ову методу. У зависности од личних карактеристика наставника, методе испитивања се такође могу разликовати (Döş et al., 2016). У обзир треба узети и циљ постављања питања, врсту питања, коме су питања постављена (појединцу, групи или целом разреду) итд. За потребе овог рада, питања смо посматрали као средство које су учитељи користили у ТВ школи, пре свега са циљем успостављања интеракције са ученицима, а затим како би их подстакли на размишљање и учење.

КВАЛИТЕТ ПИТАЊА У НАСТАВИ ПРЕМА БЛУМОВОЈ ТАКСОНОМИЈИ

Дидактичари често истичу да „у настави преовлађују питања којима се тражи репродукција чињеница, али ученичко мишљење подстичу она питања којима се тражи сагледавање веза међу чињеницама" (Вилотијевић, 2000: 245). Зато је потребно, приликом постављања питања, обратити посебну пажњу на квалитет знања који се тражи од ученика. Бројни аутори су се бавили одређивањем квалитета знања ученика. У овом погледу, најчешће коришћен извор јесте *Блумова таксономија* (Bloom, 1956) васпитно-образовних циљева. Унутар когнитивног подручја Таксономије, Блум је компетенције ученика хијерархијски разврстао у шест образовних нивоа: **знање** (ученик опажа и именује информације, зна датуме, податке, места, чињенице), **разумевање/схватање** (ученик интерпретира податке, преводи их из једног контекста у други, упоређује, групише…), **примена** (користи информације и методе у новим ситуацијама, решава проблеме), **анализа** (испитује структуру, увиђа међусобне односе делова неке целине), **синтеза** (користи већ усвојене податке за стварање нових идеја, повезује знања из више области) и **евалуација** (процењује и бира на основу одређених рационалних критеријума, вреднује вредност података). Сваки следећи ниво зависи од способности ученика да примени нивое који му претходе. Ако ученик треба нешто да вреднује, он мора знати одређене податке, разумети их, мора их применити, бити у могућности да их анализира и синтетизује, а тек на крају вреднује. Да би ученик нешто разумео, прво мора научити, а да би научено могао применити мора то и разумети (Churches, 2008). *Нижи когнитивни нивои* учења су они који захтевају једноставније мисаоне операције, односно само меморисање и репродуковање информација,

зато прва три нивоа Таксономије сврставамо у ниже нивое – знање, разумевање и примена. *Виши когнитивни нивои* односе се на анализу, синтезу и вредновање података и информација које је ученик усвојио (Cannon & Feinstein, 2005; Döş et al., 2016).

Узимајући у обзир циљ наставе природе и друштва, који подразумева да ученици спознају себе, природно и друштвено окружење и оспособе се за одговоран живот у садашњем и будућем времену (Благданић и Банђур, 2018), пред наставника се поставља захтев да код ученика подстакне овладавање вишим нивоима знања, осим овладавања одређеним чињеницама (Благданић, 2009).

РЕЗУЛТАТИ ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Било да су питања исказана у усменом или писменом облику, од наставника се очекује да поставља питања која подразумевају више нивое постигнућа. Међутим, већина студија које су испитивале квалитет питања у настави, показују супротно. Досадашња истраживања су питања разматрала кроз три различита извора. Први извор који су аутори анализирали јесу питања дата на тестовима знања или на завршним испитима (Azar, 2005; Glušac i sar., 2019; Glušac i sar., 2020; Güler, 2021; Swart, 2010; Zorluoglu & Güven, 2020). Следећи коришћени извор јесу питања дата у уџбеницима или радним свескама (Alnofal, 2018; Borić i Škugor, 2013; Borić i sar., 2015; Jurić i sar., 2019; Tarman & Kuran, 2015; Ugur, 2019). Затим, као трећи извор, јесу посматрани часови, односно питања која су наставници непосредно постављали ученицима (Alnofal, 2018; Döş et al., 2016; Khan & Inamullah, 2011; Shen & Yodkhumlue, 2012; Yuliawati et al., 2016). Без обзира на наведене разлике у начину и месту постављања питања, сва истраживања показују врло сличне резултате. Питања која су постављена ученицима, независно од узраста и наставних садржаја у оквиру ког су постављена, претежно су питања нижих когнитивних нивоа. Наставници ретко користе питања вишег нивоа (анализа, синтеза и евалуација) која помажу ученицима да напредују и развијају критичко мишљење.

Квалитетом питања у настави природе и друштва бавиле су се ауторке Борић и Шкугор (2013), анализирајући питања у уџбеницима и радним свескама природе и друштва од 1. до 4. разреда. Резултати указују да су далеко заступљенија питања нижег нивоа (у уџбеницима: 94%; у радним свескама: 88%), у односу на питања вишег нивоа (у уџбеницима: 6%; у радним свескама: 12%).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да се посматрањем ТВ часова, емитованих током наставе на даљину за време ванредног стања школске 2019/20. године, утврди квалитет питања која су наставници постављали на часовима Света око нас и Природе и друштва. Квалитет питања анализиран је кроз шест когнитивних нивоа Блумове таксономије.

Из овако одређеног циља истраживања, проистекли су следећи **задаци истраживања:**

1) Утврдити у оквиру којих когнитивних нивоа Блумове таксономије учитељи постављају највећи број питања;

2) Испитати да ли постоји разлика у квалитету питања између нижих (1. и 2.) и виших (3. и 4.) разреда;

3) Утврдити да ли постоји разлика у квалитету питања између часова обраде и утврђивања наставних садржаја.

Циљ и задаци истраживања условили су примену дескриптивне методе, односно технике систематског посматрања, јер се посматрањем могу истражити све оне појаве које имају спољашњу манифестацију (Банђур и Поткоњак, 2006), а то су у нашем случају питања која су наставници постављали у ТВ школи на часовима Света око нас и Природе и друштва. За ту сврху сачињен је лист посматрања у који су уписиване фреквенције постављених питања у оквиру сваког когнитивног нивоа.

Систематским посматрањем обухваћено је шеснаест ТВ часова који су емитовани на РТС-овим каналима и који су доступни на сајту *Моја школа (https://mojaskola.rtsplaneta.rs/).* Стратификовани узорак од шеснаест часова чинило је осам часова Света око нас и осам часова Природе и друштва, и то по четири часа обраде и четири часа утврђивања.

У оквиру шеснаест посматраних часова, наставници су поставили укупно 543 питања. У *Табели 1* представљен је број постављених питања по разредима.

Табела 1. Структура броја постављених питања по разредима.

Разред	Број постављених питања	
	f	%
I	91	16,76
II	140	25,78
III	156	28,73
IV	156	28,73
Укупно	543	100

Прикупљени подаци обрађени су квантитативно, при чему се квантитативна обрада података односи на основне мере дескриптивне статистике (f, %) приликом представљања учесталости постављених питања у оквиру когнитивних нивоа, као и примену непараметријског поступка (χ^2 тест) за тестирање значајности разлика у постављеним питањима у односу на узраст ученика (од 1. до 4. разреда) и у односу на тип часа (обрада или утврђивање).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

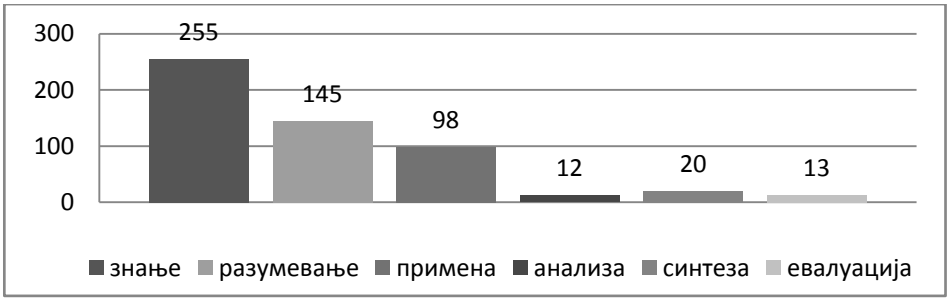
Анализом питања која су наставници постављали на ТВ часовима Света око нас и Природе и друштва, стекли смо увид у заступљеност питања различитих нивоа образовних постигнућа. Питања смо класификовали у 6 когнитивних нивоа Блумове таксономије – знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација. У први ниво *знања* сврстали смо питања која од ученика захтевају познавање термина који се користе у наставном садржају, познавање и репродуковање конкретних чињеница, појмова, правила, метода и процедура. Пример питања која су учитељи поставили у ТВ школи, а подразумевају први ниво знања: *Шта је рељеф?*; *Који облик узвишења је приказан на фотографији?*. *Разумевање* као други ниво, обухвата питања која од ученика очекују разумевање обрађеног садржаја које се уочава кроз интерпретацију градива, али и кроз способност да преображава садржаје из једног облика у други. Пример: *Зашто су људи градили своја насеља у близини река?; Шта је неопходно живим бићима за живот?* У ниво *примене*, сврстали смо питања која од ученика очекују да научено градиво искористи у конкретним условима и новим ситуацијама. Пример: *Опишите поступак правилног прања руку.; Ко греши и због чега – дечак који грицка нокте зубима или дечак који сече нокте грицкалицом?* Питања у оквиру нивоа *анализе* подразумевају способност ученика да градиво „растави" на саставне делове како би се јасно сагледала његова структура. Пример: *Погледајте фотографију струјног кола и објасните зашто сијалица не светли (На слици је приказано струјно коло које уместо проводника има изолатор – дрво); Избаци уљеза и објасни свој избор: чапља, рогоз, бели локвањ, јела, комарци.* Ниво *синтезе* подразумева од ученика да комбиновањем елемената добију нову целину, при чему је потребна стваралачка активност. Пример: *Шта је заједничко за следеће појмове: Мађари, Бошњаци, Роми и Бугари? (народи)* Најзад, питања у оквиру нивоа *евалуације* подразумевају од ученика способност да оцењује (вреднује) знање разноврсних садржаја (Вилотијевић, 1999; Лазаревић и Банђур, 2001). Пример: *Који би био исход Косовске битке, да је Србија у то време била Душаново царство?*

Као што је већ истакнуто, забележена су укупно 543 питања и распоређена су према наведеним когнитивним нивоима Блумове таксономије. Трајање ТВ часова је варирало од 14 до 29 минута, док је број питања по часу био

између 15 и 57. Увидом у број постављених питања на сваком часу, закључили смо да тај број не зависи од трајања самог часа. Односно, ако је неки час дуже трајао, не значи да је на њему постављен већи број питања.

Првим задатком истраживања, желели смо да утврдимо који је когнитивни ниво Блумове таксономије најдоминантнији по броју постављених питања. Претпостављали смо да ће се, као најучесталија, издвојити питања у оквиру првог нивоа, али смо такође очекивали да ће бити значајан број питања у оквиру нивоа примене, јер је управо један од битнијих захтева који се стављају пред наставника, на путу остваривања циља и исхода наставе природе и друштва, да код ученика подстичу развијање основних елемената логичког мишљења, функционалну применљивост стечених знања, решавање једноставних проблемских ситуација и др. (Просветни гласник РС, 10/2017, 16/2018, 5/2019, 11/2019).

Добијени резултати представљени на *Графикону 1*, показују да број питања који су наставници постављали на часовима Света око нас и Природе и друштва очекивано опада са повећањем когнитивног нивоа. У оквиру првог когнитивног нивоа, нивоа знања, заступљена је скоро половина питања (46,96%) у односу на укупан број постављених питања (543), чиме је наша претпоставка потврђена, али у знатно већој мери од очекиване.



Графикон 1. Број постављених питања према когнитивним нивоима Блумове таксономије.

Уколико шест нивоа Блумове таксономије посматрамо као две групе нивоа – ниже и више нивое, такође уочавамо несразмерну разлику у броју постављених питања. У оквиру нижих нивоа (знање, разумевање и примена) постављено је 91,71% питања, док је оквиру виших нивоа (анализа, синтеза и евалуација) заступљено 8,29% питања.

Други задатак истраживања био је усмерен на утврђивање потенцијалних разлика између разреда, тј. узраста ученика, у односу на заступљеност когнитивних нивоа. Израчунати χ^2 (χ^2 = 5,227; df = 3) указао нам је да не постоји статистички значајна разлика ни на једном нивоу значајности у засту-

пљености различитих когнитивних нивоа по разредима. Добијени резултат није у складу са нашим очекивањем да ће се број питања виших когнитивних нивоа повећавати на часовима Природе и друштва, односно у трећем и четвртом разреду. Разлог томе видимо у већој когнитивној зрелости ученика, који би требало да су у претходним разредима усвојили већи број научних појмова, те су припремљенији за решавање проблемских ситуација, анализу и синтезу, као и евалуацију. Увидом у резултате приказане у *Табели 2*, уочили смо да се у трећем и четвртом разреду није повећао број задатака вишег нивоа, него се чак и смањио. Поредећи добијене резултате са истраживањем које су спровели Глушац и сарадници (2019), можемо уочити донекле сличне резултате. Иако су аутори анализирали питања на тесту знања из Енглеског језика, а ми питања која је наставник постављао у настави природе и друштва, резултати указују на доминантну заступљеност задатака/питања у оквиру нижих нивоа Блумове таксономије, као и то да се квалитет питања смањује са повећањем разреда (тј. узраста ученика).

Табела 2. Структура питања према когнитивним нивоима Блумове таксономије по разредима.

Разред		**Когнитивни нивои**								
		Знање	Разумевање	Примена	Нижи нивои постигнућа	Анализа	Синтеза	Вредновање	Виши нивои постигнућа	Укупно
I	f	41	27	17	**85**	3	2	1	**6**	91
	%	45,05	29,67	18,68	**93,41**	3,30	2,20	1,10	**6,59**	16,76
II	f	68	38	17	**123**	4	7	6	**17**	140
	%	47,14	27,14	12,14	**87,86**	2,86	5,00	4,29	**12,14**	25,78
III	f	70	39	33	**142**	3	10	1	**14**	156
	%	44,87	25,00	21,15	**91,03**	1,92	6,41	0,64	**8,97**	28,73
IV	f	76	41	31	**148**	2	1	5	**8**	156
	%	48,72	26,28	19,87	**94,87**	1,28	0,64	3,21	**5,13**	28,73
Укупно	f	255	145	98	**498**	12	20	13	**45**	**543**
	%	46,96	26,70	18,05	**91,71**	2,21	3,68	2,39	**8,29**	

Следећи аспект анализе представља трећи задатак нашег истраживања који се односи на утврђивање разлика између часова обраде и часова утврђивања, према заступљености броја постављених питања у оквиру различитих когнитивних нивоа. Из *Табеле 3* може се уочити да је већи број питања постављен на часовима утврђивања (55,25%), у односу на часове обраде нових садржаја (44,75%). Израчунати χ^2 ($\chi^2 = 20{,}506$; df = 5) потврђује нам да постоји статистички значајна разлика између когнитивних нивоа на часовима обраде и

часовима утврђивања наставних садржаја. Дакле, учитељи су уважили једну од основних функција часова утврђивања, на којима би акценат требало да буде на учвршћивању научених садржаја како би се изградио чврст систем појмова (Благданић и Банђур, 2018), а то се најквалитетније остварује кроз више когнитивне нивое знања. Продубљивање наставних садржаја на часовима утврђивања може бити још квалитетније ако би се питања нижих нивоа постигнућа преформулисала у питања која од ученика подразумевају више нивое знања. На пример, учитељица је у ТВ школи поставила питање: *Шта ће се десити са материјалима у чврстом стању под утицајем топлоте?*, а било би адекватније и ефикасније да је питање постављено кроз проблемску ситуацију: *Бака не може да одврне метални поклопац на тегли. Предложи јој решење користећи знање о утицају топлоте на материјале у чврстом стању.*

Табела 3. Структура питања према когнитивним нивоима Блумове таксономије по типу часа.

Тип часова		**Когнитивни нивои *f* (%)**								
		Знање	Разумевање	Примена	Нижи нивои постигнућа	Анализа	Синтеза	Вредновање	Виши нивои постигнућа	Укупно
Обрада	f	114	77	44	**235**	1	2	5	**8**	243
	%	46,91	31,69	18,11	**96,71**	0,41	0,82	2,06	**3,29**	44,75
Утврђивање	f	141	68	54	**263**	11	18	8	**37**	300
	%	47,00	22,67	18,00	**87,67**	3,67	6,00	2,67	**12,33**	55,25
Укупно	f	255	145	98	**498**	12	20	13	**45**	**543**
	%	46,96	26,70	18,05	**91,71**	2,21	3,68	2,39	**8,29**	

ЗАКЉУЧАК

Резултати до којих смо дошли у овом истраживању указују на неопходност побољшања квалитета питања у настави природе и друштва, али и у настави уопште. Оправданост за резултате које смо добили не можемо приписати новонасталој ситуацији у којој су се први пут нашли и наставници и ученици, јер смо анализом претходних истраживања увидели врло сличне резултате. Дакле, без обзира на узраст ученика и начин на које је питање постављено (непосредно током наставе или посредно кроз тестове знања, домаће задатке или уџбенике), доминирају питања нижих нивоа когнитивних постигнућа. Потенцијални разлог за такво стање видимо у томе што наставници недовољно важности придају квалитету питања у погледу когнитивног домена Блумове таксономије. Узимајући у обзир велики значај питања у настави, наставници треба пажљиво да их планирају и да при томе имају на уму могуће одговоре ученика, који ће их водити ка продубљивању појмова о којима се расправља и ка даљем истраживању. То, пре свега, подразумева балансирање између питања нижег и вишег нивоа. Уколико наставник поставља искључиво питања нижих когнитивних нивоа, ставља ученицима до знања да је познавање чињеница најбитнији сегмент учења. Насупрот томе, ако од ученика постављањем питања захтева више нивое знања, шаље им поруку да је размишљање о ономе што се учи примарно у процесу учења. Наравно, да би ученик могао да примени стечена знања, закључује и анализира, неопходно је да усвоји потребна чињенична знања. Квалитетнија питања у настави могу помоћи ученицима да сами дођу до закључка колико је то значајна „алатка” за учење која их може довести до постављеног циља.

Све ово упућује на то да наредна истраживања из ове области треба усмерити на откривање конкретних разлога услед којих доминирају питања нижих когнитивних нивоа, а затим и на потенцијална решења која би довела до побољшања квалитета питања у настави.

Литература

Alnofal, I. (2018). Cognitive Levels in Saudi EFL Teachers' and Textbook Questions. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 695−701.

Astrid, N., Amrina, R. D., Desvitasari, D., Fitriani, U. & Shahab, A. (2019). The Power of Questioning: Teacher's Questioning Strategies in the EFL Classrooms. *Indonesian Research Journal in Education*, 91−106.

Aydemir, P. & Çiftçi, Y. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 103−115.

Azar, A. (2005). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions and university entrance exams questions according to Bloom's taxonomy. *Journal of Turkish Science Education*, 2(2), 144−150.

Azerefegn, K. (2008). A *study on the types of teacher questions and questioning strategies: The case of two private secondary schools in Addis Ababa*. Dissertation. Addis Ababa: Addis Ababa University Institute of Language Studies.

Банђур, В. и Поткоњак, Н. (2006). *Истраживачки рад у школи: акциона истраживања*. Београд: Школска књига.

Благданић, С. (2009). Квалитетни задатак објективног типа у настави природе и друштва. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 22(3), 40−50.

Благданић, С. и Банђур, В. (2018). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: БИГЗ школство, Учитељски факултет.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectivas*. Benjamin S. Bloom (ed.). Handbook I: The Cognative Domain. New York: David McKay.

Borić, E. i Škugor, A. (2013). Analiza pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama prirode i društva prema obrazovnim postignućima. *Napredak*, 154(1−2), 201−218.

Borić, E., Škugor, A. & Borić, I. (2015). Analiza dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. *Napredak*: *Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(3), 283−296.

Cannon, M. & Feinstein, H. (2005). Bloom beyond Bloom: Using the revised taxonomy to develop experiential learning strategies. Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference, 32, 348−356.

Churches, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. Retrieved April 27, 2021. from the World Wide Web http://burtonslifelearning.pbworks.com/w/file/fetch/26327358/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf.

Cotton, K. (1988). *Instructional Reinforcement*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Dös, B., Bay, E., Aslansoy, C., Tiryaki, B., Çetin, N. & Duman, C. (2016). An Analysis of Teachers' Questioning Strategies. *Educational research and reviews*, 11(22), 2065−2078.

Filiz, S. (2009). Question and answer method to ask questions and technical information on the effects of teacher education. *Social Sciences Journal of Caucasus University*, 2.

Gall, M. (1984). Synthesis of Research on Teachers' Questioning. *Educational Leadership*, 42(3), 40−47.

Glušac, T., Pilipović, V. & Marčićev, N. (2019). Analysis of English language test tasks for seventh-and eighth-graders in Serbia according to Bloom's Taxonomy. *Nastava i vaspitanje*, 68(1), 35−50.

Glušac, T., Wattles, M. & Marčićev, D. (2020). Analysis of English language test tasks for fifth and sixth graders in Serbia according to Bloom's Taxonomy. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 33(2), 128−139.

Güler, M. (2021). An investigation of the questions mathematics teachers useon exams. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 141−153.

Hadelan, M. (2020). *Analiza kvalitete i vrste pitanja pri usmenoj provjeri znanja* (Doctoral dissertation). University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences.

Jurić, J., Mišurac, I. i Vežić, I. (2019). Struktura zadataka prema Bloomovoj taksonomiji u udžbenicima iz matematike za razrednu nastavu. *Školski vjesnik*: časopis za pedagogijsku teorije i praksu, 68(2), 469−487.

Jurić, V. (1974). *Učenikovo pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

Khan, B. & Inamullah, M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. *Asian Social Science*, 7(9), 149−157.

Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Учитељски факултет.

Ma, X. (2008). The skills of teacher's questioning in English classes. *International Educational Studies*, 1(4), 92−100.

Matra, D. (2014). Teacher questioning in classroom interaction. *A Journal of Culture, English Language Teaching and Literature*, 14(1), 1−128.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2020). Оперативни план за наставак рада школа у отежаним условима уз програм учења на даљину за ученике основних и средњих школа.

Одлука о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (2020). Службени гласник РС, бр. 30.

Програм наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018). Просветни гласник, бр. 16.

Програм наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). Просветни гласник, бр. 10.

Програм наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања (2019). Просветни гласник, бр. 5.

Програм наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања (2019). Просветни гласник, бр. 11.

Serat, O. (2017). *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organization Performance*. Mandaluyong: Asian Development Bank.

Shen, P. & Yodkhumlue, B. (2012). A case study of teacher's questioning and students' critical thinking in college EFL reading classroom. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 199−206.

Stojanović, D. (2020). Analiza realizacije učenja na daljinu u Srbiji za vreme pandemije virusa COVID 19. U P. Mitić i D. Marjanović (ur.): *Black Swan in the World Economcy 2020* (121−140). Beograd: Institut ekonomskih nauka.

Swart, J. (2010). Evaluation of Final Examination Papers in Engineering: A Case Study Using Bloom's Taxonomy. *IEEE Transactions on Education*, 53(2) 257−264.

Tarman, B. & Kuran, B. (2015). Examination of the Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 213−222.

Ugur, F. (2019). Evaluation of Activities in Secondary School Level Turkish Workbooks According to Types of Memory and Revised Bloom's Taxonomy. *International Education Studies*, 12(4), 185−197.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1 – Предмет дидактике*. Београд: Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3 – Организација наставе*. Београд: Учитељски факултет.

Yuliawati, Y., Mahmud, M. & Muliati, M. (2016). Teacher's questioning and students' critical thinking in EFL classroom interaction. *ELT Worldwide*, 3(2), 231−247.

Zorluoglu, L. & Güven, Ç. (2020). Analysis of 5th Grade Science Learning Outcomes and Exam Questions According to Revised Bloom Taxonomy. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 58−69.

Зукорлић, М. (2012). Карактеристике ефикасне педагошке комуникације. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 25(1), 112−119.

Jelena S. Lukić
Universtiy of Belgrde, Teacher Education Faculty

THE QUALITY OF QUESTIONS PRESENTED IN TV SCHOOL OF TEACHING NATURE AND SOCIAL SCIENCES

Summary

The aim of this paperis to determine the quality of TV classes World around us and Nature and Social Science,which were broadcasted on Radio Television of Serbia during the pandemic in the school year 2019/20. Although the work was indirect, so the immediate interaction between the teacher and student is missed. Therefore, teacher's questions were the way of establishing some kind of interaction in such classes organized in this manner. For this reason, we wanted to establish the types of questions that teachers were asking to students through small screens. Considering that the achievements of learning are based on Bloom's Taxonomy, we were analyzing sixteen TV classes and classified the questions the teachers asked according to cognitive area, on six educational levels. The results indicate that the most common were question within lower cognitive levels were (knowledge, understanding and application), and that there are no statistically significant differences in cognitive levels on questions asked between lower (1st and 2nd grade) and higher grades (3rd and 4th grade), on the other hand, on the classes of determination of educational content teachers were asking statistically significant quality questions compared to the classes of interpretation.

Keywords: *quality of questions, Bloom's Taxonomy, Nature and Social Science*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.577J
УДК 784.087.68:316
Оригинални научни чланак
стр. 577–592

Матија Јенко[*]
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија
Барбара Копачин[*]
Универзитет на Приморском, Педагошки факултет, Копар, Словенија

ПОВЕЗИВАЊЕ ЖИВОТНОГ ОКРУЖЕЊА ДЕЦЕ И ЊИХОВОГ УКЉУЧИВАЊА У ХОРОВЕ

Апстракт: На пољу истраживања подстицајног домаћег музичког окружења спроведено је подоста студија, које показују, да на одлуку о бављењу деце музиком, поред унутрашњих фактора у породици (на пример, мотивација родитеља, активности које родитељи раде са децом...), могу утицати и спољни фактори, попут окружења у којем живе породице.

Активно укључивање Словенаца у хорове једна је од најраспрострањенијих слободних активности у Републици Словенији, јер према Јавном фонду Републике Словеније за културу у хоровима пева више од 64.000 људи. Међутим, с обзиром да је Словенија веома разнолика земља, посебно на то у географском погледу, менталитет људи у различитим животним срединама је веома различит, иако у Словенији креативни људи живе и у руралним и у урбаним срединама. Будући да нас у чланку занима, да ли је певачка активност већа у руралним него у урбаним срединама, дефинисаћемо шта је уопште једно и друго и које су карактеристике хорова у Словенији, а затим истражити разлике у односу горе наведених активности родитеља и деце у обе средине.

У овом раду откривамо да је у урбаним срединама више активних певачких група, у које смо укључили породице, где деца и родитељи певају у хору, него у сеоским срединама, што приписујемо „рурбанизацији", која брише границе између руралних и урбаних насеља и њихове функције, бришу се такође и традиционалне активности и њихове карактеристике у оба окружења. У раду потврђујемо и претпоставку да је подстицајно домаће музичко окружење (певање код куће, посећивање концерата са родитељима и мишљење родитеља о томе да подстицајно музичко окружење које нуде деци код куће, снажно утиче на њихово учешће у хоровима) повезано са укључивањем деце у хорове.

Кључне речи: *хор, урбане средине, сеоске средине, певачко окружење.*

[*] matija.jenko@pef.upr.si
[*] barbara.kopacin@pef.upr.si

УВОД

Активно учешће у хоровима једна је од најраспрострањенијих слободних активности у Словенији, јер према Јавном фонду Републике Словеније за културу у хоровима учествује више од 64.000 људи (Rojko, 2014). Учествовање у хоровима повезује певаче од најмлађих до најстаријих, који се окупљају у дечјим хоровима и хоровима за одрасле. Певање и за одрасле и за децу представља неку врсту опуштања, позитивне социјалне интеракције, упознавања нових певача али такође развија виши ниво осетљивости и подстиче раст посебних музичких вредности, како у школи, тако и ван школе (Žvar, 2002). Све набројано може бити извор мотивације за ангажовање и код једних и других. Како ћемо се фокусирати на децу из различитих животних средина, морамо узети у обзир и домаће подстицајно музичко окружење, које је према Копачин (2011) снажно повезано са њиховом одлуком да се баве музиком. На одлуку да дете пева у дечјем хору утиче сопствена процена ове активности коју стиче из животног и из социјалног окружења у коме живи (Habe, 2007).

Сузуки (*Suzuki music – learning with love*, 2005) је у свом истраживању утврдио да је музика попут матерњег језика. Према његовим речима, деца се могу сама научити музику из околине, све док је та околина испреплетена са музиком и ако се деци нуди довољно јак подстицај за учење. Проучавајући како родитељи уче децу да говоре, Сузуки је дошао до закључка да се учење никад не завршава, свако ново знање се акумулира у детету, а речник расте током живота. Учењем деца прелазе и на све теже речи, које им због предзнања није тешко научити. Сузуки је учење језика пренео у поље музике, посебно учење виолине и певања. Открио је да баш свако има прилику научити музику и о музици из околине, неки чак и до нивоа професионализма. Дакле, средина у којој дете живи и одраста пресудна је за његов музички развој. Према његовим речима, на укључивање у хор може снажно утицати подстицајно домаће музичко окружење, а уједно је и снажна социјална компонента, која је, поред многих других, довела до тога да су људи почели да се удружују у различите хорове (Knežević, 2017; Kopačin, 2016; *Suzuki music – learning with love*, 2005).

ХОР

Хор је певачка група у којој сваки глас пева више певача. При дељењу по боји гласова певача, хорови се могу поделити на дечје, омладинске, мушке, женске и мешовите хорове. Према Гобецу (1958), они се такође могу поделити по величини ансамбла (камерни хор), по образовању певача (академски хор) и по теми репертоара који представља хор (партизански хор). Према Кљун (1999), хор се такође може поделити према функцији, где укључујемо оперске,

црквене, професионалне или аматерске хорове... Дечји, омладински и млађи омладински хорови обично делују у школама.

Према ЈСКД-у, Словенци су у самом врху хорског стваралаштва у Европи, по броју становника поједине државе, у које је укључено становништво свих старосних група (Benedik, 2016). Према неким подацима, у Словенији постоји више од 3.000 хорова. Словенски хорови изнова и изнова заузимају највиша места на регионалним, међународним и светским хорским такмичењима, што сведочи о квалитету словеначких хорова (Šubic, 2017).

Жвар (2002) наводи да је дечји хор најраспрострањенији као основношколски хор, у којем се деца укључују према сопственој жељи. Деловање хорова је такође дефинисано и наставним планом и програмом за школске интересне активности – хор, који хорове дели на једногласне, двогласне и трогласне дечје хорове. У наставном плану стоји да су деца између шест и девет година обично чланови једногласне групе, а деца између десет и петнаест година чланови двогласног или трогласног дечјег хора. Ако су чланови хора старији од 15 година, такав се хор више не назива дечјим, већ омладинским. О хору за одрасле говоримо када чланови имају 20 година и више (Žvar, 2002, 2003).

Курикулум за интересну активност – хор (Žvar, 2003) врло прецизно дефинише опште циљеве певања у дечјем хору, које комбинују многе компетенције, знања, вештине и развој особина личности. Тиме наставни план предвиђа учешће на школским догађајима и на ширем словеначком простору, доживљавање процеса уметничког деловања, упознавање вредности словеначке и светске хорске ризнице, продубљивање свести о културном наслеђу, вредностима и различитостима, развој сарадње и квалитетне културе односа у скупном музицирању, развијање личности, интензивно развијање емоционалног и менталног искуства, интензиван развој и неговање певачког гласа, развој музикалности и естетског искуства, развијање интересовања за богато слободно време и развој посебног пута комуникације (социјална интеграција). На овај начин целовито обухвата све што је неопходно за дететов највећи допринос хору и најпозитивнији утицај хора на дете.

Хор се увек понаша као колектив који тежи заједничком циљу, који није остварив без учешћа свих (Rojko & Rode, 2015). Хабе (2007) наводи да певач заиста може уживати у певању и да учествује у хоровима како би доказао своје певачке способности себи и другима, да од певања у хору очекује неку корист или чак то види као цену коју треба платити за постизање неког другог, важнијег циља. Хорско певање је музичких вредности прослеђивана креативна активност. Те вредности преноси из и у средину у којој делује, па и шире (Žvar, 2002).

Вредности које појединац има интернализоване, могу бити унутрашње и спољашње природе. Као што Жвар (2002) напомиње, певање у хору подстиче

развој вредности и систем вредности појединца, што се тумачи као спољне вредности. Да би се појединац уопште одлучио да пева у хору, мора хорско певање перципирати као одговарајуће и корисно за њега. Дакле, ово његово оцењивање, поред личног интереса и значаја певања за њега, један је од најважнијих фактора укључивања у хор. Према Хабе (2007), појединац у великој мери стиче унутрашње вредности из свог непосредног животног окружења, примарне породице али на то наравно може утицати околина у којој се породица налази. Тај утицај на учешће деце у хоровима испитујемо у овом доприносу.

Жвар (2002) такође повезује активности у хору са општом националном свешћу, јер певањем у хору певачи упознају и приближавају се словеначким народним и људским песмама. Када певачи наступају и концертирају, све наведено (вредности, култура, наслеђе, историја, итд.) се преноси на слушаоце. На овај начин, хорско певање може побудити жељу за учешћем у овој активности и код до тада неактивних певача, а у сваком случају у њима побуђује естетски доживљај хорске музике (Žvar, 2002).

ЖИВОТНА СРЕДИНА

У овом делу рада ћемо теоретски објаснити шта је животна средина појединца и како животну средину делимо према локацији. Анализа концепта животног окружења биће потребна касније у емпиријском делу, јер ћемо као варијаблу у истраживању узети околину и њен утицај на повезаност певачке активности родитеља са певачком активношћу њихове деце у хоровима.

Године 2005. је организован састанак у Европском заводу за статистику (ЕУРОСТАТ) на којем су представљени критеријуми за раздвајање руралног и урбаног окружења. Дакле, тренутно се користе два приступа дефинисања типа насеља (Klasinc, 2005).

Према Мацарол (1993), животна средина је онај део спољашњег света са којим је појединац у основи материјално, а и другачије (енергетски, историјски...) повезан. Човек је у неутралном односу са одређеним делом своје околине, што значи да неке ствари у његовој околини немају утицај на њега, па те ствари не припадају његовом животном окружењу (Macarol, 1993).

Кладник (2008) у свом географском лексикону животну средину дефинише као целовитост свих чинилаца животног простора који пресудно утичу на жива бића, односно у нашем случају на људе. То је окружење које омогућава и обезбеђује човеково постојање, па је ово природно окружење својим интервенцијама трансформисано у животно окружење, стварајући тако посебан тип вештачког екосистема (Kladnik, 2008).

РУРАЛНО ОКРУЖЕЊЕ

Дефиниција Организације за економску сарадњу и развој (ОЕЦД) препознаје поделу подручја на рурална (урбана) и урбана (урбана) по само једном критеријуму, по густини насељености. Према овом критеријуму, сеоска насеља су она у којима је густина насељености мања од 150 становника по квадратном километру (Klasinc, 2005).

Дефиниција ЕУРОСТАТ користи неколико критеријума за одређивање типа животне средине: густина насељености, територијална повезаност локалних јединица које испуњавају критеријуме густине насељености и минимални број популације. Према свим критеријумима, рурално окружење је оно где је густина насељености мања од 100 становника по квадратном километру (Klasinc, 2005).

Иначе, рурално окружење се једноставно дефинише као окружење, обично аграрног порекла, које је мање од града и којем недостају значајне централне и административне функције, активности и институције. Карактеришу је релативно блиске везе између становништва. Данас сеоска подручја брзо нестају због брзог процеса урбанизације, масовног исељавања у градове, запошљавања у непољопривредним индустријама и изградње модерних транспортних мрежа, замењују јих такозвана „урбана” насеља, мешавинама између села и града (Kladnik, 2008).

УРБАНА СРЕДИНА

Према критеријумима за поделу насеља према ОЕЦД-у, урбано окружење је свако окружење где густина насељености прелази 150 становника по квадратном километру, а према дефиницији и критеријумима ЕУРОСТАТ-а, свако окружење где густина насељености прелази 100 становника по квадратном километру (Klasinc, 2005).

Аутори Кладник, Ловренчак и Орожен Адамич (2005) било коју средину дефинишу као урбану средину, то је велико насеље где је центар шири и може бити сеоско окружење. Препознатљив је по изузетно малом уделу сеоског становништва, уситњености на четвртине и већој концентрацији производних, трговинских, пословних, административних и других институција у такозваним градским службеним и градитељским функцијама. Градским услужним функцијама град брине само о задовољавању својих потреба, а градитељским функцијама, пре свега, задовољава потребе околине.

У пракси за дефинисање града према Кладник (2008) не постоји јединствена дефиниција.

У Словенији је то комбинација броја становништва (град би морао, да има преко 2000 становника), стицања градских права на основу средњовековних докумената и административне функције (Kladnik, 2008).

ВЕЗЕ СТИМУЛАТИВНОГ КУЋНОГ МУЗИЧКОГ ОКРУЖЕЊА СА ДЕТЕТОВИМ УКЉУЧИВАЊЕМ У МУЗИКУ

На децу, њихов развој, навике и вредности у животу у великој мери утичу обрасци понашања и примери које добијају у свом непосредном и ширем животном окружењу, али је утицај најужег, односно породичног окружења, далеко највећи. Дакле, делује стимулативно на децу и у погледу музике и бављења њом (Kobolt, 2011).

Копачин (2011) формулише подстицајно домаће музичко окружење као средину у којој се родитељи на различит начин у музичком смислу баве својом децом. У свом истраживању узима у обзир да ли родитељи певају са својом децом и да ли са њима присуствују музичким догађајима. Открила је да је веза између дететовог музичког подстицајног кућног окружења и његовог бављења музиком велика. Истраживање је показало значајну повезаност певања са родитељима са каснијим музичким стваралаштвом детета. Деца која редовно или повремено обилазе музичке догађаје са родитељима углавном су више активна на подручју музике. Истраживање јасно показује да је подстицајно кућно музичко окружење, са својим поткатегоријама, један од важних фактора за дететово бављење музиком.

Стране студије такође тврде (Hargreaves, 1986; Michaelidou, 2016) да је подстицајно домаће музичко окружење један од кључних фактора за касније веће музичко ангажовање детета. Мицхаелидо (2016) објашњава да музика игра велику улогу током дететовог развоја и да подстицајно кућно музичко окружење не утиче само на музички развој већ и на развој уопште, јер стимулише лучење ендорфина код детета и на тај начин ствара позитивније предиспозиције за учење ("happier learning setting"). Харгреавес (1986) такође открива да је подстицајно или креативно, како га она назива, кућно музичко окружење било изузетно важан фактор за дете и његово бављење музиком.

Због јасног обрасца повезаности подстицајног домаћег музичког окружења са дететовом музичком активношћу, које смо пронашли у проученим истраживањима словеначких и страних аутора, одлучили смо се и да испитамо везу између подстицајног домаћег музичког окружења и учешћа детета у хору. Стога смо, по узору Копачин (2011), у анкети питали родитеље о певању са својом децом и колико често и којим музичким догађајима присуствују са њима.

МЕТОД

Проблем, сврха и циљеви

Будући да различити аутори (Копачин, 2011; Мичаелидоу, 2016; Харгреавес, 1984) верују да је подстицајно домаће музичко окружење повезано са дететовим музичким развојем и музичком активношћу, занима нас мишљење родитеља о томе да подстицајно музичко окружење које нуде деци код куће, снажно утиче на њихово учешће у хоровима и у вези са тим да ли постоји веза између подстицајног домаћег музичког окружења и са учешћем деце у хору. Због „рурбанизације”, које брисањем граница између сеоских и урбаних насеља и њихових функција према Кладнику (2008), такође брише традиционалне активности и њихове карактеристике у оба окружења, занима нас учесталост појављивања активних певачких група у обе средине.

Сврха овог рада је да утврди да ли постоји веза између певачке активности деце и њихових родитеља у хору и да ли је она већа у сеоском него у градском окружењу.

Стога, у зависности од предмета и проблема истраживања, постављамо следеће циљеве истраживања:

Ц1: Анализирати везу активне певачке групе деце у односу на животну средину.

Ц2: Анализирати повезаност подстицајног домаћег певачког окружења са учешћем деце у хоровима.

Хипотезе истраживања

Према предмету и проблему истраживања и постављеним циљевима истраживања поставили смо хипотезе:

Х1: У руралном окружењу активна певачка група деце и родитеља је 30 посто чешће укључена у хор него иста група у урбаном окружењу.

Х2: Стимулативно домаће музичко окружење повезано је са већим учешћем деце у хоровима.

МЕТОДОЛОГИЈА

За потребе истраживања упитник је послат имејлом у 455 словеначких основних школа са захтевом да га одговорни пошаљу хоровођама и хоровођама својих хорова, који би га проследили родитељима певача. Одвојено од

овога, анкетни упитник је био послат још неколиким приморским хоровођама, који су били замољени да га проследе својим певачима и родитељима својих певача. Упитник је дизајниран тако да на њега могу одговорити родитељи деце која певају у хору, родитељи који певају у хору и родитељи који певају сами и чија деца исто певају у хору.

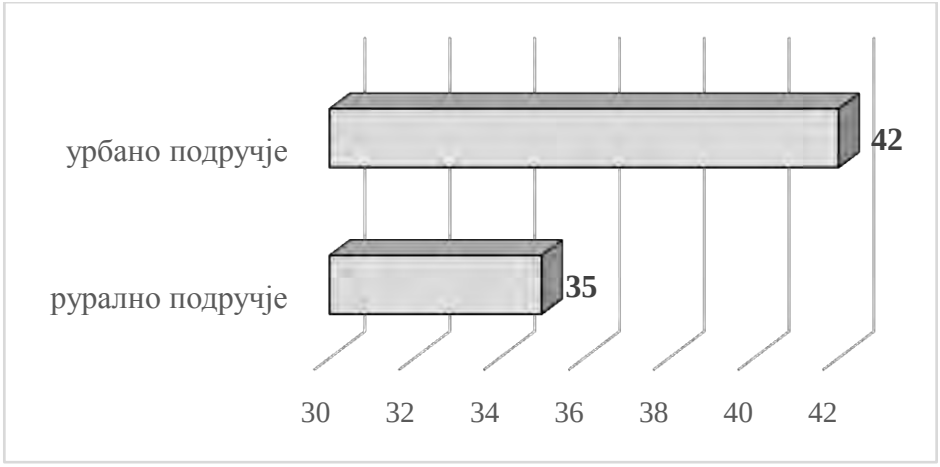
Наш узорак истраживања је 77 испитаника.

Добијени подаци су обрађени рачунарским програмом IBM SPSS Statistic 20.0 za Vindovs, помоћу којег ћемо представити све калкулације. Да бисмо потврдили хипотезу X1, протумачили смо добијене резултате, а за хипотезу X2 извели смо Пеарсонов тест корелације (сиг. 2-таилед) и интерпретирали мишљење родитеља.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Активна певачка група деце и родитеља у хору урбаних и сеоских средина

Хипотеза X1, која је тврдила да је за активну певачку групу деце и родитеља у руралном окружењу 30 посто већа вероватноћа да ће се придружити хору него иста група у урбаном окружењу, оцењена је на основу комбинације позитивних одговора родитеља и њихове деце који певају у хору у зависности од животне средине. Као активну певачку групу деце и родитеља сматрамо оне родитеље и децу код којих обоје родитеља пева у хору.



Слика 1. Анализа узорка према животном окружењу испитаника

Више учесника у анкети долази из урбаних подручја, таква су 42 (54,55%) испитаника, а само 35 испитаника је (45,45%) из руралних подручја.

У доњој табели можемо да видимо резултате анкете о активној певачкој групи деце и родитеља према животном окружењу.

Табела 1. Активна певачка група деце и родитеља у руралним и урбаним срединама

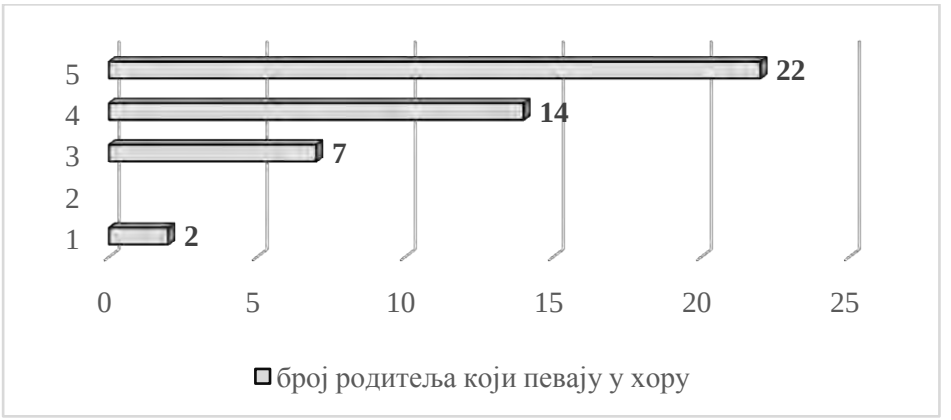
Активна певачка група деце и родитеља из руралне средине	Активна певачка група деце и родитеља из урбане средине
22	23

Као што се може видети из резултата нашег истраживања, чак је мање активних певачких група деце и родитеља из руралних подручја (22) него из урбаних средина (23), што руши нашу хипотезу Х1, у којој смо тврдили да је у руралним подручјима активних певачких група деце и родитеља 30 одсто чешће укључених у хор него истих група у урбаним срединама. То се може приписати феномену „рурбанизације" коју је описао Кладник (2008) – феномену који описује нестајање граница између урбаних и сеоских насеља. Више не постоје јасне разлике између градова и руралних подручја, па су тако помешале типичне традиционалне активности за оба окружења и са њима повезане карактеристике. Дакле, хипотеза Х1 се одбацује.

ПОВЕЗИВАЊЕ СТИМУЛАТИВНОГ КУЋНОГ МУЗИЧКОГ ОКРУЖЕЊА СА УКЉУЧИВАЊЕМ ДЕЦЕ У ХОРОВЕ

Са хипотезом Х2 тврдили смо да постоји веза између стимулативног кућног музичког окружења и већег учешћа деце у хоровима. Хипотезу смо тестирали израчунавањем Пеарсоновог коефицијента између различитих варијабли и мишљења родитеља о повезаности подстицајног домаћег музичког окружења и већег укључивања деце у хорове.

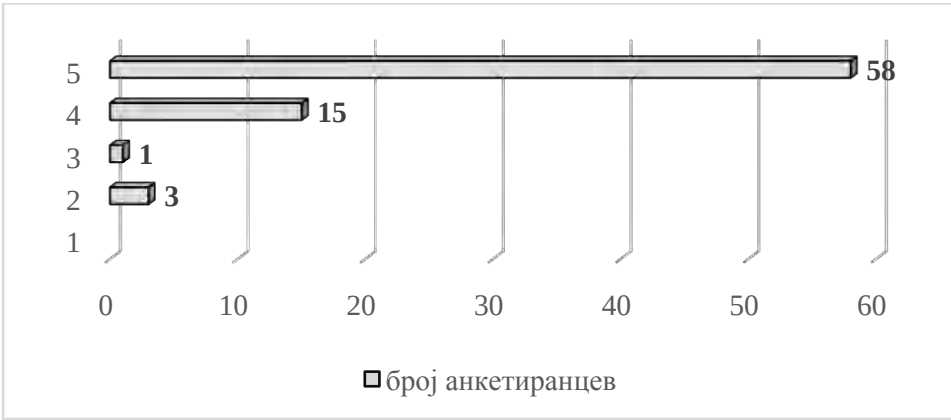
За потребе потврде Х2, занимало нас је шта родитељи мисле о свом певању у хору везаном за певање њихове деце у хору. На скали од један до пет, где један значи најнижи, а пет највиши степен повезаности, они родитељи који певају у хору (45) одговорили су овако.



Слика 2. Анализа мишљења родитеља о утицају њиховог певања у хору на дечје певање у њему (1 – најнижи ниво, 5 – највиши ниво утицаја)

Као што се може видети са слике 2 – 48,89% свих родитеља (тј. 22 представника) верује да је повезаност њиховог певања са одлуком њихове деце у хору веома велика. Нешто мању везу томе приписује 14 родитеља (31,11%). Само двоје (4,44%) мисли да је веза врло мала.

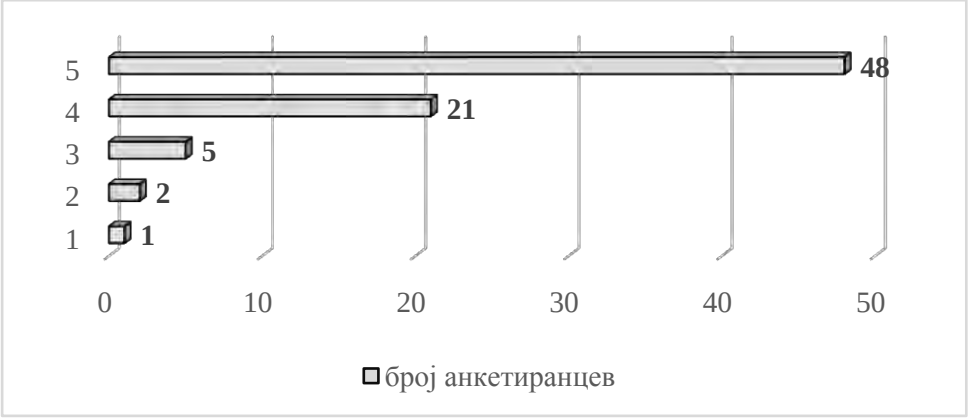
У наставку анкете, испитаници су морали да се одлуче на скали од један до пет код питања у колико мери верују да детету код куће нуде или су му пружили стимулативно музичко окружење. Један је значио најнижи, а пет највиши ниво пружања стимулативног музичког окружења. Резултати су видљиви на доњој слици.



Слика 3. Ниво пружања подстицајног домаћег музичког окружења према родитељима (1 – најнижи ниво, 5 – највиши ниво пружања подстицајног музичког окружења)

Чак 75,32% свих испитаника, односно 58, верује да су детету понудили највиши ниво подстицајног музичког окружења код куће, 15 (19,48%) сматра да су му понудили готово највише, да су пружали најнижи ниво не мисли нико.

Касније нас је занимало мишљење испитаника о повезаности стимулативног кућног окружења и учешћа детета у хору. Поново, питање је требало дефинисати на скали где је један представљао најнижи, а пет највиши ниво утицаја подстицајног музичког окружења на дечје певање у хору. Резултати су приказани на слици 4.



Слика 4. Утицај подстицајног домаћег музичког окружења на певање детета у хору према родитељима (1 – најнижи ниво, 5 – највиши ниво пружања подстицајног музичког окружења)

И код мишљења родитеља о повезаности подстицајног домаћег музичког окружења и дечјег певања у хору су резултати врло слични као код претходног питања. Већина, односно 48 (62,34%) испитаника, подстицајно домаће музичко окружење дефинисало је као позитивно везано за певање деце у хору, 21 (27,27%) је сматрало да веза није толико јака, укупно седам (9,09%) верује да је та веза још мања.

Готово сви, односно 72 испитаника (93,51%), одговорили су да са децом певају код куће, а 83,12% свих испитаника присуствује разним концертима заједно са децом.

Прво смо израчунали Пеарсонов коефицијент за варијабле „Да ли певате код куће са својом децом?" и „Да ли ваше дете пева/је певало у школском хору током основне школе?".

Табела 2. Веза између певања код куће и певања деце у школском хору током основне школе

		Да ли ваше дете пева / је певало у школском хору током основне школе?
Да ли певате код куће са децом?	П	0,144
	Сиг. (2-таилед)	0,21
	Ф	77

Напомена: Учесталост (ф) у табели представља број вредности, вредност (п) значи статистичку значајност, вредност Сиг. (2-таилед), с друге стране, значи статистичку карактеристику

При израчунавању Пеарсоновог коефицијента добили смо позитивну корелацију, што значи да корелација постоји, јер износи 0,144. Пројекција узорка на популацију у овом случају не може се направити као вредност Сиг. (2-таилед) 0,210 због мале величине узорка, а пројекција се може изводити само на вредностима мањим од 0,05.

При израчунавању односа између варијабли „Да ли похађате концерте са децом?" и „Ваше дете пева / је певало у школском хору током основне школе?" добили смо следеће резултате.

Табела 3. Веза између похађања концерата са децом и дечјег певања у школском хору током основне школе

		Да ли ваше дете пева / је певало у школском хору током основне школе?
Похађате ли концерте са децом?	П	-0,119
	Сиг. (2-таилед)	0,304
	ф	77

Напомена: Учесталост (ф) у табели представља број вредности, вредност (п) значи статистичку значајност, вредност Сиг. (2-таилед), с друге стране, значи статистичку карактеристику

Очигледно не постоји веза између похађања концерата са децом и њиховог укључивања у школски хор, јер је корелација благо негативна (–0.119) и узорак се не може пренети на популацију.

Да бисмо потврдили хипотезу X2, поред два израчуна Пеарсоновог коефицијента, узећемо у обзир и мишљење родитеља о повезаности стимулишућег домаћег музичког окружења и укључивања деце у хорове. Родитељи разматрају следеће.

Тумачећи одговоре дате о мишљењу родитеља о утицају подстицајног домаћег музичког окружења на дечје певање у хоровима, видимо да је просечан одзив тачно 4,5, што је изузетно висок просек, што потврђује да родитељи у великој мери верују да подстицано домаће музичко окружење има велики утицај на учешће детета у хоровима.

С обзиром на калкулацију Пеарсонових коефицијената (упркос чињеници да је резултат у једном случају благо негативан) и високо мишљење родитеља о утицају домаћег музичког окружења на учешће деце у хоровима, хипотезу X2 у којој смо тврдили да охрабрујуће домаће музичко окружење повезано са већим укључивањем деце у хорове, потврђујемо.

ЗАКЉУЧАК

Сврха чланка била је упознавање са неким факторима који утичу на учешће деце у хору. Занимало нас је да ли је певачка група деце и родитеља активнија у сеоском него у урбаном окружењу и да ли је тачно да су деца која се нуде подстицајнијим домаћим музичким окружењем више укључена у хорове.

Открили смо да наша хипотеза, у којој смо тврдили да на селу постоји 30% више активнијих певачких група, у које смо уврстили породице у којима певају и деца и родитељи, није тачна и због тога је одбачена. Резултати су нам показали да у урбаном окружењу има још више таквих група, што приписујемо „рурбанизацији", која брисањем граница између сеоских и урбаних насеља и њихових функција према Кладник (2008), такође брише традиционалне активности и њихове карактеристике у оба окружења.

На крају, потврдили смо претпоставку да је подстицајно домаће музичко окружење, како је истраживала Копачин (2011), повезано са укључивањем деце у хорове. Тако су показале статистичке калкулације (нажалост због мале величине узорка не можемо их пренети на целу популацију), у које смо укључили децу која певају у школским и ваннаставним хоровима, родитеље који певају код куће са децом, који посећују концерте са њима и мишљења родитеља о томе да подстицајно музичко окружење које нуде деци код куће, снажно утиче на њихово учешће у хоровима.

Верујемо да ће у будућности допринос користити родитељима који би желели да помогну детету својим примерима и поступцима (придруживањем хору) до бољег музичког развоја или можда само као бављење слободном

активношћу, а с друге стране наставници и хоровође, ће моћи да црпе знање из доприноса како би својим певачима или родитељима својих певача ставили до знања да је њихово учешће у хору и подстицајно кућно музичко окружење повезано са учешћем њихове деце у хоровима.

Литература

Benedik, T. (2016). *Teden ljubiteljske kulture – tretjič*. SIGIC Slovenski glasbenoinformacijski center. Retrieved May 4, 2021 from the World Wide Web http://www.sigic.si/teden-ljubiteljske-kulture-tretjic.html.

Gobec, R. (1958). *Metodika zborovodstva*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Habe, K. (2007). Vloga zborovodje pri oblikovanju vrednot. *Glasba v šoli in v vrtcu*, 12(2), 8–12.

Hargreaves, D. J. (1986). Developmental Psychology and Music Education. *Psychology of Music. Sage Journals*, 14(2), 83–96.

Kladnik, D. (2008). *Geografija*. Tržič: Učila International.

Kladnik, D., Lovrenčak, F. i Orožen Adamič, M. (ur.) (2005). *Geografski terminološki slovar*. Ljubljana: Geografski inštitut Antona Melika ZRC SAZU.

Klasinc, S. (2005). *Definicije in merila za razmejevanje prostora na ruralna/urbana območja*. Statistični urad Republike Slovenije. Retrieved April 29, 2021 from the World Wide Web https://www.stat.si/doc/sosvet/Sosvet_18/Sos18_s452-2005.doc.

Kljun, B. (1999). *Vpliv petja v otroškem pevskem zboru na razvoj glasbenih sposobnosti in spretnosti* [Diplomski rad]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Knežević, M. (2017). *Razvoj glazbenih sposobnosti v kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepta s početka 20. stoljeća* [Doktorska disertacija]. Osijek: University of Osijek, The Academy of Arts Osijek, Department of Music.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–173.

Kopačin, B. (2011). *Povezava med glasbenim učenjem, inteligentnostjo in uspešnostjo pri pouku od četrtega do osmega razreda osnovne šole* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Kopačin, B. (2016). Medsebojna povezanost glasbenih aktivnosti in spodbudnega družinskega okolja s psihosocialnim razvojem devetošolcev. *Glasba v šoli: revija za glasbeni pouk v osnovnih in srednjih šolah, za glasbene šole in zborovodstvo*, 19(1/2), 4–12.

Kozina, J. (2016). *Življenjsko okolje ustvarjalnih ljudi v Sloveniji*. Ljubljana: Geografski inštitut Antona Melika ZRC SAZU.

Macarol, B. (1993). Okoljski pojmi in njihova pravilna raba. *Ujma*, 7, 275–277.

Michaelidou, A. (2016). *5 ways to create a great musical environment at home*. First Tours United Kingdom. Retrieved May 5, 2021 from the World Wide Web https://www.firsttutors.com/uk/music/blog/2016/12/5-ways-to-create-a-greatmusical-environment-at-home/.

Rojko, B. (2014). Pevski zbor-stičišče socialnih interakcij. Vpliv petja v zboru na kakovost življenja pevcev. Retrieved May 5, 2021 from the World Wide Web *Naši zbori. Spletna revija o zborovski glasbi*, https://www.nasizbori.si/pevski-zbor-sticisce-socialnih-interakcij/.

Rojko, B. & Rode, N. (2015). Pomen pevskih zborov za skupnost. *Socialno delo*, 54(2), 123–134.

Šubic, M. (2017). Barbara Kušar: Tri tisoč slovenskih zborov, ker skupaj zmoremo. *Dnevnik*. Retrieved April 30, 2021 from the World Wide Web https://www.dnevnik.si/1042781950.

Suzuki music-learning with love (2005). Suzuki Talent Education Association of Australia. Retrieved May 7, 2021 from the World Wide Web http://www.suzukimusic.org.au/suzuki.htm.

Žvar, D. (2002). *Kako naj pojejo otroci. Priročnik za zborovodje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žvar, D. (2003). *Razširjen program osnovnošolskega izobraževanja. PEVSKI ZBOR. Učni načrt.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Matija Jenko
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
Barbara Kopačin
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

CONNECTING THE LIVING ENVIRONMENT OF CHILDREN AND THEIR SINGING IN CHOIRS

Summary

Many studies have been conducted in the field of research on the stimulating domestic music environment, which show that the decision to engage children in music, in addition to internal factors in the family, can be influenced by external factors, such as the environment in which families live, too.

Active inclusion of Slovenes in choirs is one of the most widespread free activities in the Republic of Slovenia, because according to the Public Fund of the Republic of Slovenia for Culture, more than 64.000 people sing in choirs. However, given that Slovenia is a very diverse country, especially in geographical terms, the mentality of people in different environments is very different, although in Slovenia creative people live in both rural and urban areas. Since in the article we discover, whether singing activity is higher in rural than in urban areas, we will define what both is and what are the characteristics of choirs in Slovenia, and then explore the differences between the above activities of parents and children in both areas.

In this paper, we find that there are more active singing groups in urban areas, which include families, where both – children and parents – sing in a choir, than in rural areas, which we attribute to “rurbanization”, which blurs the boundaries between rural and urban settlements and their functions. The paper also confirms the assumption that the stimulating domestic music environment (singing at home, attending concerts with parents and parents' opinion that the stimulating musical environment offered to children at home strongly influences their participation in choirs) is related children's singing in choirs.

Keywords: *choirs, urban areas, rural areas, singing environment*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.593R
УДК 616.12-008.331.1-053.2/.6:613.7
Прегледни научни чланак
стр. 593–600

Драган С. Радовановић[*]
Универзитет у Нишу, Факултет спорта и физичког васпитања

ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ КОД ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА СА ПОВИШЕНИМ И ВИСОКИМ КРВНИМ ПРИТИСКОМ[**]

Апстракт: Вредност крвног притиска код деце узраста једне до 12 година заснива се на нормативној расподели крвног притиска код здраве деце нормалне телесне масе и тумачи се на основу пола, узраста и висине детета. Нормалним вредностима се сматрају све ниже од 90 перцентима, повишеним крвним притиском се означавају вредности између 90 и 95 перцентима, а високим крвним притиском или хипертензијом се сматрају све вредности изнад 95 перцентима. Због потребе за специјализованим манжетнама различитих величина и сложености тумачења вредности крвног притиска неопходно је да се мерења крвног притиска код деце врше стандардизованим процедурама у педијатријским ординацијама. Деца и адолесценти са повишеним крвним притиском и хипертензијом треба да у терапијском смислу измене начин живота што подразумева: смањење телесне масе, редовно бављење физичком активношћу, посебан приступ исхрани и смањење стреса. Трајање, учесталост и/или интензитет физичке активности може се повећати кроз повећање спонтане физичке активности, организоване програме физичког вежбања или бављење спортом. Важно је пружити деци и адолесцентима са повишеним вредностима крвног притиска и хипертензијом једнаке могућности и подстицаје за учешће у физичким активностима које им пружају задовољство, нуде разноврсност и које одговарају њиховом узрасту и способностима.

Кључне речи: *физичка активност, крвни притисак, деца, адолесценти.*

[*] dragan.radovanovic@fsfv.ni.ac.rs

[**] Рад је реализован у оквиру Европског програма за сарадњу у домену научних и технолошких истраживања (COST) Акција CA19115 „HyperChildNET" Мрежа за истраживање крвног притиска код деце и адолесцената. Радна група 4: Превенција.

УВОД

Вредност крвног притиска код деце узраста једне до 12 година заснива се на нормативној расподели крвног притиска код здраве деце нормалне телесне масе и тумачи се на основу пола, узраста и висине детета. Нормалним вредностима се сматрају све ниже од 90 перцентила, повишеним крвним притиском се означавају вредности између 90 и 95 перцентила, а високим крвним притиском или хипертензијом се сматрају све вредности изнад 95 перцентила. За адолесценте узраста од 13 година и старије, нормалним вредностима се сматрају све ниже од 120 mm Hg за систолни и 80 mm Hg за дијастолни крвни притисак. Повишени крвни притисак је дефинисан вредношћу од 120 до 129 mm Hg систолног и вредностима дијастолног испод 80 mm Hg, а високим крвним притиском или хипертензијом се сматрају све вредности систолног изнад 130 mm Hg и дијастолног изнад 80 mm Hg (Lurbe, Agabiti-Rosei, Cruickshank et al., 2016; Flynn, Kaelber, Baker-Smith et al., 2017). Подаци из бројних истраживања указују да је хипертензија код деце све учесталија, што представља значајан изазов за јавно здравље широм света. Учесталост хипертензије код деце и адолесцената се повећала у периоду од 1994. до 2018. године, а повећање је повезано са већим индексом телесне масе. Збирна процена на светском нивоу је да 4% особа млађих од 19 година има повишене или високе вредности крвног притиска (Song, Zhang, Yu et al., 2019)

МЕРЕЊЕ ВРЕДНОСТИ КРВНОГ ПРИТИСКА КОД ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА

Због потребе за специјализованим манжетнама различитих величина и сложености тумачења вредности крвног притиска неопходно је да се мерења крвног притиска код деце врше стандардизованим процедурама у педијатријским ординацијама. Дигитални и механички манометри (манометри са живиним стубом и анероидни манометри) који се користе за кућну употребу немају валидност за употребу код деце и не треба их користити (Riley, Hernandez, Kuznia, 2018). Након почетне дијагнозе повишеног и високог крвног притиска (хипертензије) неопходно је узимање детаљне историје болести и физикални прегледи, како би се утврдило да ли дете/адолесцент има примарну или секундарну хипертензију. Деца или адолесценти са нормалном телесном масом и без породичне историје хипертензије, као и деца и адолесценти са знацима и симптомима који указују на додатни основни системски поремећај захтевају опсежнија медицинска испитивања.

Оптимално би било да се сваком детету, почевши од треће године живота, једном годишње измери крвни притисак у педијатријској ординацији.

Посебну пажњу треба усмерити на децу која су гојазна, имају дијабетес мелитус, дијагностификовану бубрежну болест, опструкцију лука аорте, коарктацију, као и децу која узимају лекове за које је познато да повећавају крвни притисак. Гојазну децу и адолесценте са хипертензијом треба медицински испитати на постојање дијабетес мелитуса и масне јетре.

ИЗМЕНЕ НАЧИНА ЖИВОТА И ФАРМАКОЛОШКА ТЕРАПИЈА

Деца и адолесценти са повишеним крвним притиском и хипертензијом треба да у терапијском смислу измене начин живота што подразумева: смањење телесне масе, редовно бављење физичком активношћу, посебан приступ исхрани и смањење стреса. Код деце која имају прекомерну телесну масу или су гојазна неопходно је постићи смањење телесне масе кроз вишестрани приступ са променама у исхрани и повећање физичке активности (Farpour-Lambert, Aggoun, Marchand, Martin, Herrmann, Beghetti, 2009). Изразито гојазну децу треба упутити на свеобухватну интензивну интервенцију. Посебан дијететски приступ подразумева смањени унос натријума у исхрани (Yang, Zhang, Kuklina et al., 2012), повећан унос свежег воћа и поврћа, влакана и млечних производа са ниским процентом масти (Damasceno, de Araújo, Freire de Freitas et al., 2011). Адолесцентима је неопходно стално наглашавати потребу неконзумирања алкохола и дуванских производа (Yun, Li, Sun et al., 2015). У циљу смањења стреса корисним се сматрају медитација са пажњом на процес дисања и јога (Sieverdes, Mueller, Gregoski, 2014). Укључивање свих чланова породице у саветовање о исхрани и физичкој активности повећава успешност терапијских измена начина живота деце и адолесцената са повишеним крвним притиском и хипертензијом.

Упорна хипертензија код деце и адолесцената упркос доказаној промени начина живота (нпр. значајно смањење телесне масе, повећање физичке активности), деце са симптоматском хипертензијом (нпр. главобоље, когнитивне промене), деце са хипертензијом без фактора који се могу мењати (нпр. деца са нормалном телесном масом), деце са ехокардиографски утврђеном хипертрофијом леве коморе, као и било која фаза хипертензије повезана са хроничном бубрежном болешћу или дијабетесом, захтевају фармаколошку терапију (Lurbe, Agabiti-Rosei, Cruickshank et al., 2016; Flynn, Kaelber, Baker-Smith et al., 2017). Међутим, не постоји стручни консензус о најбољим почетним антихипертензивним лековима за употребу код деце. Такође, нема података о клиничким испитивањима дугорочних исхода лечења хипертензије код деце и адолесцената.

ПЛАНИРАЊЕ ФИЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ

Најновије препоруке Светске здравствене организације наглашавају да деца и адолесценти треба да имају у просеку најмање 60 минута дневно умерене до интензивне аеробне физичке активности. Активности базиране на мишићној снази и издржљивости (примарно усмерених на јачање мишића и костију), као и аеробне активности високог интензитета, треба да се упражњавају најмање током три дана недељно (World Health Organization, 2020). Уколико су претходно била слабо активна, деца и адолесценти треба да почну са лакшим или краћим физичким активностима и постепено повећавају учесталост, интензитет и трајање током времена. Уз наведено, веома је важно смањити укупно трајање седентарних активности које укључују коришћење паметних телефона, таблета и рачунара у сврхе играња, слања порука и коришћења друштвених мрежа, као и гледање телевизијских програма, на мање од два сата дневно. Свака физичка активност је боља него не радити ништа, тако да и у случајевима када деца и адолесценти не испуњавају наведене препоруке, физичка активност ће имати одређене користи за њихово здравље.

Трајање, учесталост и/или интензитет физичке активности деце и адолесцената са повишеним вредностима крвног притиска и хипертензијом може се повећати кроз повећање спонтане физичке активности, организоване програме физичког вежбања или бављење спортом. У свакодневном животу је доступан велики избор различитих активности које могу да повећају укупно трајање физичке активности. Важно је пружити деци и адолесцентима са повишеним вредностима крвног притиска или хипертензијом једнаке могућности и подстицаје за учешће у физичким активностима које им пружају задовољство, нуде разноврсност и које одговарају њиховом узрасту и способностима. Спонтану физичку активност могуће је повећати пешачењем до и од школе, вожњом бицикла, активним провођењем слободног времена у деловима намењеним за рекреацију или на породичним излетима. Настава физичког васпитања у предшколским установама, основним и средњим школама треба да игра кључну улогу у повећању нивоа физичке активности, јер представља друштвени утицај који обухвата најшири део популације одговарајућег хронолошког узраста. Настава физичког васпитања у државном систему образовања је адекватно планирана и бесплатна, а уз то има потенцијал да код деце развија потребу и навику за физичком активношћу. Због тога родитеље стално треба саветовати да утичу на формирање позитивних ставова своје деце према настави физичког васпитања (Radovanović i Bjelaković, 2021).

Уколико се утврде повишене вредности крвног притиска код деце или адолесцената која се већ баве спортом, извесна ограничења могу постојати у дисциплинама које карактеришу активности праћене наглим порастом срчане фреквенције до максималних вредности, повећање периферног отпора и

минутног волумена срца. У ову групу спортова између осталих спадају скијање, спортска гимнастика и атлетика (Strambi, Giussani, Ambruzzi et al., 2016). Наведено не значи да деца са повишеним вредностима крвног притиска не могу повремено да се баве овим дисциплинама на рекреативни начин (Radovanović & Bjelaković, 2021).

ЗАКЉУЧАК

Деца и адолесценти са повишеним крвним притиском и хипертензијом треба да у терапијском смислу измене начин живота што подразумева: смањење телесне масе, редовно бављење физичком активношћу, посебан приступ исхрани и смањење стреса. Трајање, учесталост и/или интензитет физичке активности може се повећати кроз повећање спонтане физичке активности, организоване програме физичког вежбања или бављење спортом. Важно је пружити деци и адолесцентима са повишеним вредностима крвног притиска и хипертензијом једнаке могућности и подстицаје за учешће у физичким активностима које им пружају задовољство, нуде разноврсност и које одговарају њиховом узрасту и способностима.

Литература

Chen, X. & Wang, Y. (2008). Tracking of blood pressure from childhood to adulthood: a systematic review and meta–regression analysis. *Circulation*, 117(25), 3171–3180.

Damasceno, M. M., de Araújo, M. F., de Freitas, R. W., de Almeida, P. C. & Zanetti, M. L. (2011). The association between blood pressure in adolescents and the consumption of fruits, vegetables and fruit juice-an exploratory study. *Journal of Clinical Nursing*, 20(11–12), 1553–1560.

Farpour-Lambert, N. J., Aggoun, Y., Marchand, L. M., Martin, X. E., Herrmann, F. R., & Beghetti, M. (2009). Physical activity reduces systemic blood pressure and improves early markers of atherosclerosis in pre-pubertal obese children. *Journal of the American College of Cardiology*, 54(25), 2396–2406.

Flynn, J. T., Kaelber, D. C., Baker-Smith, C. M., Blowey, D., Carroll, A. E., Daniels, S. R., de Ferranti, S. D., Dionne, J. M., Falkner, B., Flinn, S. K., Gidding, S. S., Goodwin, C., Leu, M. G., Powers, M. E., Rea, C., Samuels, J., Simasek, M., Thaker, V. V., Urbina, E. M. & SUBCOMMITTEE ON SCREENING AND MANAGEMENT OF HIGH BLOOD PRESSURE IN CHILDREN (2017). Clinical Practice Guideline for Screening and Management of High Blood Pressure in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 140(3), e20171904.

Lurbe, E., Agabiti-Rosei, E., Cruickshank, J. K., Dominiczak, A., Erdine, S., Hirth, A., Invitti, C., Litwin, M., Mancia, G., Pall, D., Rascher, W., Redon, J., Schaefer, F., Seeman, T., Sinha, M., Stabouli, S., Webb, N. J., Wühl, E. & Zanchetti, A. (2016). 2016 European Society of Hypertension guidelines for the management of high blood pressure in children and adolescents. *Journal of Hypertension*, 34(10), 1887–1920.

Radovanović, D. & Bjelaković, B. (2021). Association between levels of physical activity and blood pressure values in preschool and primary school children. *Journal of the Association of Preventive Paediatrics of Serbia*, 7(1–2), 18–21.

Sieverdes, J. C., Mueller, M., Gregoski, M. J., Brunner-Jackson, B., McQuade, L., Matthews, C. & Treiber, F. A. (2014). Effects of Hatha yoga on blood pressure, salivary α-amylase, and cortisol function among normotensive and prehypertensive youth. *Journal of Alternative and Complementary medicine*, 20(4), 241–250.

Song, P., Zhang, Y., Yu, J., Zha, M., Zhu, Y., Rahimi, K. & Rudan, I. (2019). Global Prevalence of Hypertension in Children: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(12), 1154–1163.

Strambi, M., Giussani, M., Ambruzzi, M. A., Brambilla, P., Corrado, C., Giordano, U., Maffeis, C., Maringhin, S., Matteucci, M. C., Menghetti, E., Salice, P., Schena, F., Strisciuglio, P., Valerio, G., Viazzi, F., Virdis, R. & Genovesi, S. (2016). Novelty in hypertension in children and adolescents: focus on hypertension during the first

year of life, use and interpretation of ambulatory blood pressure monitoring, role of physical activity in prevention and treatment, simple carbohydrates and uric acid as risk factors. *Italian journal of pediatrics*, 42(1), 69.

World Health Organization (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Geneva: World Health Organization

Yang, Q., Zhang, Z., Kuklina, E. V., Fang, J., Ayala, C., Hong, Y., Loustalot, F., Dai, S., Gunn, J. P., Tian, N., Cogswell, M. E. & Merritt, R. (2012). Sodium intake and blood pressure among US children and adolescents. *Pediatrics*, 130(4), 611–619.

Yun, M., Li, S., Sun, D., Ge, S., Lai, C. C., Fernandez, C., Chen, W., Srinivasan, S. R., & Berenson, G. S. (2015). Tobacco smoking strengthens the association of elevated blood pressure with arterial stiffness: the Bogalusa Heart Study. *Journal of Hypertension*, 33(2), 266–274.

Dragan S. Radovanović
University of Niš, Faculty of Sport and Physical Education

PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH ELEVATED AND HIGH BLOOD PRESSURE

Summary

The value of blood pressure in children aged one to 12 years is based on the normative distribution of blood pressure in healthy children of normal body weight and is interpreted on the basis of gender, age, and height of the child. Normal values are considered to be lower than the 90th percentile, elevated blood pressure is considered to be valued between the 90th and 95th percentile, and high blood pressure or hypertension are considered to be all values above the 95th percentile. Due to the need for specialized cuffs of different sizes and the complexity of interpreting blood pressure values, it is necessary to measure blood pressure in children with standardized procedures in pediatric clinics. Children and adolescents with elevated blood pressure and hypertension should change their lifestyle, which includes: weight loss, regular physical activity, a special approach to diet, and stress reduction. The duration, frequency, and/or intensity of physical activity can be increased through increased spontaneous physical activity, organized physical exercise programs, or participation in sport. It is important to provide children and adolescents with elevated blood pressure and hypertension with equal opportunities and incentives to participate in physical activities that give them pleasure, offer diversity and that are appropriate for their age and abilities.

Keywords*: physical activity, blood pressure, children, adolescents.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.601M
УДК 376-056.26/.36-053.2
Прегледни научни чланак
стр. 601–614

Јасна М. Максимовић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице
Шпела С. Голубовић[*]
Универзитет у Новим Саду, Медицински факултет

УНИВЕРЗАЛНИ ДИЗАЈН И ПРИСТУПАЧНОСТ ИГРЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Апстракт: Захтев за приступачношћу и доступношћу различитих игровних активности знатно одређује квалитет ране инклузије деце са сметњама и тешкоћама у развоју. Приступачност игре у инклузивном окружењу, поред прилагођавања простора и игровних садржаја различитим потребама деце, у великој мери се постиже и применом начела универзалног дизајна који позива на признавање и пружање услуга људској разноликости. Универзални дизајн се у основи дефинише као дизајн производа и окружења употребљивих за све људе, без потребе за прилагођавањем или специјализованим дизајном, али се његов концепт последњих деценија проширио на све аспекте друштвеног живота. У овом раду се, након разматрања важности игре за свеукупни развој детета, анализирају карактеристике игре деце са сметњама и тешкоћама у развоју и карактеристике игре у инклузивном окружењу, а затим се указује на основне смернице у примени универзалног дизајна у креирању и повећању приступачности игре и инклузивних игралишта.

Кључне речи: *игра, приступачност, деца са сметњама, инклузија, универзални дизајн.*

УВОД

Право све деце на игру садржано је у *Конвенцији Уједињених нација о правима детета* која је усвојена на Генералној скупштини Уједињених нација 1989. године, а ступила на снагу у септембру 1990. године. Ова Конвенција садржи низ чланова који су посебно релевантни за приступ и искуство деце у локалном окружењу и игри. Тако члан 31 гласи ,,државе уговорнице признају право детета на одмор и разоноду, на играње и рекреативне активности примерене узрасту детета и на слободно учешће у културном животу и уметности", а члан 23 ,,државе уговоренице признају да

[*] jasnamaximovic@gmail.com
[*] spela.golubovic@mf.uns.ac.rs

дете са менталним или физичким недостацима треба да ужива у пуном и пристојном животу, у условима који гарантују достојанство, промовишу самопоуздање и олакшавају активно учешће детета у заједници" (према: Woolley With, Armitage, Bishop, Curtis, Ginsborg, 2006: 304). Истраживања нам говоре да за мало дете игра није „само игра" (Lifter, Mason, Barton, 2011: 295) да није само право или правно питање, већ је кључни део овладавања развојем и усвајања физичких, друштвених и интелектуалних вештина (Yantzi, Young, McKeever, 2010).

Игра је природна активност раног детињства и као таква представља базу за различите програме предшколског васпитања и образовања. По свом одређењу, она може бити слободна, односно ослобођена било каквих правила или фиксна, одређена строгим правилима. Такође може бити пасивна и активна, може се проводити самостално или у друштву, односно деца како се развијају мењају своје преференције, почевши од самосталне игре до игре са групом вршњака (Eberle, 2014). Многи аутори су указали на значај игре за дечији когнитивни и емоционални развој (Goswami, 2015; Kamenov 2009; Petrović-Sočo, 2013; Whitebread, Coltman, Jameson, Lander, 2009) или су описали развој и карактеристике дечије игре од раног детињства до предшколског узраста (Yawkey & Pellegrini, 2018). Студије су открилe присуство квалитативно различитих играчких активности од детињства до предшколског периода, пружајући доказе о развојном низу у игри. Резултати су показали да се промене у игри дешавају са развојем и да се те промене могу операционализовати и регистровати (Lifter et al., 2011).

Играње са другом децом утиче на начине на који се деца међусобно повезују, формирају групе и осећају се као део групе или део своје локалне заједнице. Када се деца играју, користе свој језик, правила и вредности, а игра им помаже да развију сопствене идентитете (Casey, 2010; Ginsburg, 2007, према: Gleave & ColeHamilton, 2012). Дете се креће, напредује кроз активност игре, и због тога Виготски игру назива „водећом активношћу", односно детерминишућом у односу на његов развој (Vigotski, 1971, према: Максимовић и Јаблан, 2011). Листа развојних подстицаја који се остварују кроз игру је садржајна и широка: правилан физички развој (развој мишића и складан развој свих делова тела); вентил за вишак енергије; искуство давања и примања и жеља за социјалним контактима; учвршћивање осећања самопоштовања и стабилизација слике о себи; морални развој и мноштво других карактеристика. Недостатак игре има супротне и негативне ефекте који резултирају децом која имају „слабије способности у моторичким задацима, нижи ниво физичке активности, лошију способност суочавања са стресним или трауматичним ситуацијама и догађајима, лошију способност да процене и управљају ризиком, и лошије социјалне вештине, што доводи до потешкоћа у преговарању о друштвеним ситуацијама, као што је решавање сукоба и културних разлика, са резултирајућим негативним утицајима на друштво" (Woolley With et al., 2006: 305). Игра као развојни механизам дакле нема алтернативу тако да је могућност да се играју са својим вршњацима и за децу са сметњама у развоју од изузетне важности (Вукашиновић-Копас, 2006; Woolley With et al., 2006).

ИГРА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Због природног контекста који игра пружа разне процене, ране интервенције, наставни планови и програми, инклузивни програми и сл. користе активности игре за постизање широког спектра развојних циљева (језичких, моторичких, друштвених) како код деце типичног развоја тако и код деце са сметњама и тешкоћама у развоју (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch, McClure, 2011). Истраживање игре последњих деценија пружило је опсежне доказе о важности игре за процену и интервенцију у оквиру ране инклузије деце са сметњама. Игра је важна из три главна разлога: (а) повећава вероватноћу смештаја и учења у природним, инклузивним, мање рестриктивним окружењима; (б) прилагодљива је и може се користити у више окружења као контекст за уграђивање интервенције, увежбавање нових вештина (нпр. симболичко размишљање, моторичко планирање), спровођење аутентичних процена и пружа могућности за друштвени и комуникативни интерактивни рад (ц) има предиктивну вредност за комуникацијске и друштвене вештине (Lifter et al., 2011).

Игра и карактеристике игре деце са сметњама и тешкоћама у развоју били су у предмет истраживања одређеног броја радова. Једна група радова бави се развојним карактеристикама и игром као обликом стимулације и партиципације ове деце (Driscoll & Carter, 2009; Lifter, Ellis, Cannon, Anderson, 2005; Максимовић и Јаблан, 2011; Vig, 2007; Westby, 2000) док је у другој групи фокус на карактеристикама игре код деце са одређеним обликом сметње или тешкоће у развоју (Celeste, 2006; De Campos, Rocha, Cicuto & Savelsbergh, 2010; Ђурић-Здравковић, Јапунџа-Милисављевић, Милановић-Доброта, Банковић, 2019; Hartman, Houwen, Scherder, Visscher, 2010; Patry & Horn, 2020; Stanley & Konstantareas, 2007; Richardson, 2002; Tamm & Skär, 2000). Након анализе ових радова могу се извести одређени закључци. Прво, док је за децу типичног развоја игра спонтани облик развоја који није неопходно посебно подстицати, код деце са сметњама у развоју постоје бројне унутрашње и спољашње баријере које отежавају активирање овог важног развојног механизма. Друго, како деца са сметњама у развоју могу показати обрасце игре јединствене за одређене развојне проблем, посматрање њихове игре побољшава процес идентификације њиховог развојног статуса и може послужити као значајна дијагностичка процедура у одређивању и перцепцији развојних интервенција на раном узрасту.

Деца у игри користе своје тело и чула да истражују и уче, а деца са сметњама у развоју често ове алате различито користе како би истражили средину, организовали је и прилагодили је својим способностима и потребама. Тако се играчке вештине деце која су слепа или имају значајна оштећења вида, у већој или мањој мери, разликују од вештина деце која виде. Разлике се пре

свега огледају у ограниченом понашању у игри и отежаним друштвеним интеракцијама, односно у стицању и испољавању социјалних компетенција (Celeste, 2006). Играјући се са различитим предметима деца са оштећењем вида их истражују држећи их уз тело, трљајући их о лице или очи, или гризући или лижући предмете. Можда неће пустити играчке, јер их је тешко пронаћи поново. У поређењу са децом која виде, мала деца која су слепа више се баве физичким манипулацијама и понављајућим или стереотипним играма, показују мање спонтану игру, ретко анимирају лутке или животиње и показују кашњења у развоју симболике и игре улога. Тростер и Брамбирг (Troster & Brambring, 1994, према: Максимовић и Јаблан, 2011) карактеристике и специфичности игре ове деце описују као: ређе истражују околину и окружење; у односу на вршњаке типичног развоја ређе се спонтано играју; више воле играчке које производе звук; избегавају експлоративне игре, када треба да се укључе у интеракцију са друговима, окрећу се интеракцији са одраслима и сл. Млађа слепа деца често проводе непропорционално велику количину времена играјући се сама или не радећи ништа.

И код деце са интелектуалним сметњама често срећемо тешкоће у развоју моторике као и смањену способност разумевања правила игре. Перцептивно-моторни дефицити код ментално ретардиране деце, ограничавају њихову могућност обраде информације. Обрада информације је знатно спорија и једноставнија (Hartman et al., 2010). Ови дефицити се директно одражавају на сам квалитет покрета и организовање моторних активности, што ову категорију хендикепираних чини неспретнијим, у односу на децу просечне интелигенције. Та неспретност се манифестује при одевању, манипулативним активностима, у игри, раду и комуникацији са другима. Са развојем детета игре постају сложеније, маштовитије, захтевају веће учешће, имају све значајнију социјалну компоненту, па је разумљиво због чега постоје значајне разлике у начину на који се игра дете са интелектуалним сметњама у односу на дете просечних или веома развијених способности. Истраживања указују на често присуство ниског нивоа интеракције у игри, ометања или чак искључености из игре деце с интелектуалним сметњама (Бројчин и сар., 2011), као и на то да су ова деца мање окупирана структурисаном игром и да ређе користе игре претварања у односу на децу типичног развоја (Barton, 2015, према: Ђурић-Здравковић и сар., 2019).

И код деце са дијагнозом аутизма је учење и вежбање различитих вештина кроз игру отежано. Тешкоће са језиком, друштвеним вештинама, па чак и разумевањем одговарајуће употребе играчака и предмета дефинишу карактеристике детета са аутизмом (American Psichiatric Association, 2013; Jarrold, 2003, према: Patry & Horn, 2020). Истраживање је показало да она често имају кашњења и разлике у игри, тако да је игра или потпуно одсутна, или је одложена, као и да нема потребну сложеност и варијације у свом садржају (Stanlei & Konstantareas, 2007).

Там и Скар (Tamm & Skär, 2000) су методом интервјуа и посматрања током игре десет испитаника са дијагнозом церебралне парализе, узраста од 6 до 12 година, дошли до закључка да су ова деца најчешће искључена из игре

са вршњацима или да су укључена онда када је то неопходно да би игра успела. И Ричардсон (Richardson, 2002) у својој студији проналази да деци са телесним сметњама недостају вештине у започињању и одржавању интеракција са вршњацима. Он закључује да се ови недостаци, поред реалних физичких ограничења који их искључују из активности, могу приписати и „потешкоћама у читању друштвених знакова, недостатку знања о одговарајућим начинима укључивања других у интеракције и недостатку искуства из стварног живота за обогаћивање друштвеног или играчког искуства. Учесталост са којом су се укључивали у подржаване друштвене интеракције са одраслима можда је умањила њихове могућности да се укључе у развојно прикладније интеракције са вршњацима" (Richardson, 2002: 302). Налази показују да деца са мешовитим специфичним поремећајима развоја, која имају бољи квалитет социјалних вештина, мање ометају игру и имају мање скорове при процени искључености из игре (Ђурић-Здравковић и сар., 2019).

Деца са сметњама у развоју најчешће нису у стању да покажу социјалну компетентност у контакту са друговима, што води ка томе да се најчешће сама играју. Ова деца примају мање позитивних одговора на сопствене социјалне напоре или покушаје да остваре социјалне интеракције, а као резултат тога показују и мање интересовања за своје другове типичног развоја. С друге стране, вршњаци их ретко позивају на забаве и најмање су пожељни као партнери у игри (Celeste, 2006).

ИГРА У ИНКЛУЗИВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Процес укључивања у било које инклузивно окружење, па и оно које се односи на игру, подразумева прилагођавање окружења детету, уместо очекивања да се дете уклопи у постојеће окружење. Инклузивна пракса почиње претпоставком да „сви припадају окружењу" и према томе, друштво мора пронаћи начине да окружење учини добродошлим, конструктивним и продуктивним за све (Reid & Valle, 2004: 466, према: Burke, 2013). С друге стране, висококвалитетна инклузија препознатљива је и по постојању активности подржавања и подстицања вршњачких интеракција и социоемоционалног развоја све деце, из чега произилази да је креирање инклузивног окружења питање неговања развојно примерене праксе која се ослања како на адекватно физичко окружење тако и на адекватне интерперсоналне односе унутар тог окружења. Бајси, Скинер и Грант (Buysse, Skinner, Grant, 2001) су у свом истраживању утврдили две критичне тачке квалитета инклузивног окружења: (1) осигурање адекватног програма (осигуравање различитих материјала и играчака, укљученост деце у планирање и бирање активности и материјала, равномерност активности и одмора и сл.); (2) адекватни поступци према деци (однос деце и одраслих, интегрисање терапије или специјализованих поступака у свакодневне активности, организовање окружења које одговара на

потребе сваког детета и сл.). И други аутори се слажу да је за стварање инклузивног окружења најзначајније подстицати рану инклузију, односно креирати такво окружење које ће омогућити социјалну интеракција деце са сметњама и тешкоћама у развоју и њихових вршњака типичног развоја на што ранијем узрасту и на принципима равноправности и узајамности (Nutbrown, Clough, Atherton, 2013; Одовић, Парежанин, Арсић, 2017).

Рана инклузија се односи на време када предшколска деца потребу за специјалном едукацијом или сличном подршком добијају док су у потпуности укључена у предшколски васпитно-образовни систем са типичним вршњацима истог календарског узраста. Облици организованости деце са сметњама у развоју у инклузивном окружењу могу да буду различити, од сервиса, преко приватних обданишта, центара дневне или породичне неге, до јавних предшколских васпитно-образовних установа (Power-deFur & Orelove, 1997, према: Сакач и Марић, 2016: 96). Ипак, „да би учествовала у игровним и друштвеним активностима са типичним вршњацима, многа деца са сметњама и тешкоћама у развоју захтевају и технолошку и људску подршку, у приступачним и погодним окружењима" (Yantzi et al., 2010: 65). Она неће аутоматски научити интеракцију са вршњацима, па су неопходне планиране интервенције од којих су најважније оне које подразумевају инклузивну игру (McConnell, 2002). Академска литература сугерише да је пружање деци „инклузивних простора" за заједничку игру важан први корак у исправљању дискриминације, маргинализације и искључености" (Yantzi at al., 2010: 76). Док се за типичну децу искљученост из одређених облика игровних активности може компензовати у другим сегментима активности, искуство деце са сметњама у развоју и њихових родитеља указује да се маргинализација на коју наилазе у различитим просторима за игру снажно одражава и на њихова шира социјална искуства (Wooley et al., 2006). Истраживање је потврдило чињеницу да укључивање деце са сметњама у развоју у вршњачку игру зависи како од самог детета и његовог узраста, личности и природе оштећења тако и од вршњака и њихових ставова. Налази су у складу са тврдњом да деца раде на сопственој социјализацији, као и да начин на који се деца са сметњама примају и како се осећају у игровном окружењу игра кључну улогу у томе да ли сматрају да тамо припадају (Yantzi et al., 2010).

Инклузивни контексти игре могу се дефинисати као простори у којима су деца са и без инвалидитета у могућности да се заједно баве слободним временом (Jeanes & Magee, 2012). Инклузивни контексти пружају окружење у којем деца са инвалидитетом могу постићи циљеве, бити активни учесници и имати аутономију и избор над својим слободним искуством. Укључивање је основни принцип у сваком приступачном окружењу и требало би да подржи појам заједничке игре и приступа окружењима уопште (Nind & Seale, 2009, према: Burke, 2013). Истраживање Вули и сарадника (Wooley et al., 2006), које се бавило могућностима укључивања деце са сметњама у развоју на шест школских игралишта у Јоркширу у Енглеској, показало је да су деца са и без оштећења била укључена у различите врсте игре на игралиштима. Такво

укључивање омогућила су сама деца са сметњама у развоју својом фокусираношћу и жељом да учествују; коришћење дечије опреме за инвалиде; прилагођавање игре од стране вршњака и стварање различитих могућности за игру, било од стране деце са сметњама у развоју или од њихових вршњака.

Аутори Прелвиц и Скар (Prellwitz & Skar, 2007), са циљем да стекну увид у то како из дечије перспективе изгледа могућност коришћења игралишта за укључивање у креативну и друштвену игру, су у свом истраживању интервјуисали двадесеторо деце са различитим нивоом способности. Открили су да за типичну децу игралишта служе као „референтна тачка", изазивају њихове физичке способности и пружају им прилику за друштвену интеракцију и играње улога. За децу са физичким оштећењима игралишта су пружала „ограничену приступачност, употребљивост и нису подржавала интеракцију са вршњацима" (Prellwitz & Skar, 2007: 144). Аутори наглашавају важност, како су артикулисали учесници њиховог истраживања, да се игралишта користе не само за физичку игру већ и као „место сусрета где се одвија игра и друштвена интеракција" (Prellwitz & Skar, 2007: 153).

Инклузивно или приступачно игралиште требало би деци са сметњама и тешкоћама у развоју да понуди прилику за игру, могућност учешћа са другом децом и начин да они и њихови родитељи буду укључени у обликовање своје заједнице (Bishop, 2004; Prellwitz & Skär, 2016; Wooley et al., 2006). Израз „инклузивно игралиште" се широм света користи да опише просторе за игру који су наменски дизајнирани да укључе све чланове заједнице (без обзира на године, способности или било коју другу видљиву разлику) у искуство игре у игралишту (Burke, 2013: 9). Аутори Жигић и Мањешић-Петровић (2017) запажају да су приступачни простори за игру дизајнирани тако да подстичу и охрабрују заједничку игру међу децом свих способности. Када разматрају питања везана за креирање инклузивног окружења, па и инклузивних игралишта као важних места за социјализацију и дружење све деце, не мали број истраживача износе аргумент о неопходности поштовања принципа Универзалног дизајна (УД) као дизајна који је флексибилан, људски факторисан и ергономски оријентисан у свим животним просторима и областима и чија вредност је у томе што смањује сегрегацију и повећава приступачност за све (Balaram, 2001; Imrie & Luck, 2014; Steinfeld & Maisel, 2012).

УНИВЕРЗАЛНИ ДИЗАЈН И ИНКЛУЗИВНО ИГРАЛИШТЕ

Потреба да игралишта за децу имају прилагођену опрему, одговарајуће површине, лак приступ, тоалетне садржаје и сл., истакнута је као основни захтев како би на њима учествовала и деца са сметњама и тешкоћама у развоју. Неколико студија заснованих на интервјуима са родитељима закључило је да су фактори физичког окружења и постојање физичких препрека које смањују безбедност деце на игралишту значајни ометачи приступачности деце са сметњама у развоју на игралиштима (Bedell, Khetani, Cousins, Coster, 2011; Bedell et al., 2013; O'Brien, Bergeron, Duprei, Olver, St. Onge, 2009, према: Prellwitz & Skär, 2016). Ипак, иако је омогућавање физичког приступа игралиштима важан сегмент укључивања деце у игу, он није и одлучујући. Тако, на пример, уобичајени површински материјали, попут песка и шљунка могу бити веома проблематични јер, и поред тога што су дефинисани као безбедне и приступачне подлоге за нека оштећења (вида, слуха), онемогућавају ефикасну употребу уређаја за мобилност и сужавају могућност манипулације деци са различитим моторичким сметњама. Деца која су се могла кретати кроз игралиште у својим инвалидским колицима рекла су да се заправо не могу играти у овом простору (Prellvitz & Tamm, 1999, према: Yantzi et al., 2010).

Простори се, дакле, могу тумачити као инклузивни или искључујући тек након анализе субјективних искустава деце која припадају осетљивим друштвеним групама. „Осећај припадности или неприпадности обликован је праксом, политиком, конструкцијама, претпоставкама, вредностима и приоритетима који утичу на то како се простори дизајнирају и организују" (Yantzi et al., 2010: 66). У намери да се досегне и дефинише адекватан инклузивни простор временом је концепт функционалне и физичке приступачности игралишта и других јавних простора „за специфичне групе" као водећа идеја инклузије почео да се мења у корист концепта универзалног дизајна, односно тренда ка универзално дизајнираним решењима за широк спектар људи у њиховом свакодневном и доживотном мењању (Balaram, 2001).

Концепт универзалног дизајна (УД) створио је средином осамдесетих година Рон Маце, архитекта из Северне Каролине, иначе корисник инвалидских колица. Његова дефиниција и данас је актуелна: Универзални дизајн је дизајн производа и окружења употребљивих за све људе, у највећој могућој мери, без потребе за прилагођавањем или специјализованим дизајном (Mace, 1985). Као друштвени покрет, УД позива на признавање и пружање услуга људској разноликости у дизајну окружења и објеката (Imrie, 2004; Одовић и сар., 2017; Skulski, 2007). Принцип УД се данас примењује у бројним дисциплинама и различитим доменима и као „приступ у коме сви производи, окружење и комуникације постају приступачни најширем могућем спектру корисника и читавој заједници, без обзира на способности, године и различитости, добија пуни значај" (Жигић и Мањешић-Петровић, 2017: 10).

Универзални дизајн подразумева идеје широког спектра које се односе на зграде, производе и окружења који су сами по себи доступни свим људима – старијим особама, особама са и без инвалидитета и сл. (Balaram, 2001). Сви корисници дакле, а не само они са оштећењима, требали би имати користи од оваквог приступа у дизајнирању производа и окружења.

Истраживачи Јул и сарадници (Yuill, Strieth, Roake, Aspden, Todd, 2007), бавећи се проблемом приступачности школских игралишта за децу са сметњама, засновали су своје проучавање на идеји да инклузивна својства на игралиштима могу бити од користи за сву децу без обзира на њихове способности. Ови истраживачи су испитивали утицај посебног новопројектованог школског игралишта, које је имало за циљ да повећа могућности вршњачке интеракције за децу са поремећајима из спектра аутизма применом принципа универзалног дизајна. Интеракције у игри осморо дечака од пет до седам година код којих је дијагностикован поремећај спектра аутизма снимљене су видео записима, посматране и кодиране у типове интеракције игре, након њиховог увођења у ново школско игралиште. Ново школско игралиште било је дизајнирано да подржи маштовиту игру и да обезбеди „одговарајући" ниво физичког изазова, за разлику од старог, за које се сматрало да „добро одговара свим могућностима деце". Архитекта игралишта је, између осталог, предвидео „структурирано кретање", као што је јасан круг око игралишта и осматрачница за децу која желе некада да гледају друге како се играју, али не и нужно да ступе у интеракцију са њима. Истраживачи су закључили да овако дизајнирано игралиште може да обезбеди подршку за „разигране интеракције вршњака и друштвене иницијације" за децу са поремећајима из спектра аутизма и њихове вршњаке без оштећења (Yuill et al., 2007: 1196). Такав налаз наглашава потенцијал који пажљиво креирано игралиште има за мотивацију и подстицање интеракције деце различитих способности и интересовања на јединственом простору за игру. На инклузивним игралиштима конципираним по принципима УД деца не морају да приступају просторима за игру на исти начин, али сва она имају фундаментално право да изађу и играју се (Yantzi, Young, McKeever, 2010).

Основни принципи пројектовања и промовисања инклузивног центра за игру огледа се у дизајну и организацији целокупног простора игралишта и микропростора унутар игралишта. Шав (Shav, 1987, према: Yantzi et al., 2010) сматра да окружење треба ујединити тако да су различити делови повезани како би се осигурао ток игре. Другим речима, простор за игру треба посматрати у смислу целог простора, а не изолованих делова опреме. Морају постојати различити простори за подршку богатим обрасцима понашања у игри који подржавају фантазију и стимулишу различите физичке, друштвене и интелектуалне вештине, а да при том одговарају и различитим физичким или когнитивним способностима детета.

Једна од кључних компоненти у дизајнирању безбедних, доступних и приступачних простора за игру по принципима УД су материјали. Тако приступачне опције материјала, насупрот шљунку и песку, укључују материјале као што су гумене плочице конструисане од дрвених влакана, пројектовани теписи, подлоге добијене дробљењем производа од гуме и сл. Песак није приступачна површина, али у комбинацији са другим површинама (нпр. сипаном гумом) може да буде елемент за сву децу. Кретање у простору за игру и око њега треба да буде једноставно и лако. Доступне површине требало би да омогуће приступ инвалидским колицима, белом штапу, опреми за игру, како би деца могла да се играју уз минимални напор (Жигић и Маћешић-Петровић, 2017).

Дизајнирање игралишта за децу са оштећењем вида по принципима УД такође полази од перцепције развојних потреба и могућности стимулације различитих чула све деце, а не само оне која имају проблеме у визуелној перцепцији. Аутори Жигић и Маћешић-Петровић (2017) дају неке од смерница које је могуће испоштовати у креирању таквих инклузивних игралишта. Пре свега ауторке скрећу пажњу да је потребно укључити тактилне елементе у одабиру материјала који се користе на игралишту и на тај начин пружити помоћ деци у оријентацији и кретању. Ово може укључивати постављање тактилних површина (као што су гумиране подлоге) које имају за циљ да означе локацију и ивице игралишта или предмете које је потребно истражити додиром. Такође, постављање различитих текстура на тлу, на ивици зона које могу представљати опасност (на пример љуљашка и опрема у покрету) могу појачати безбедност на игралишту све деце, а не само деце са оштећењем вида. Исту функцију имају и обојене површине ивица степеника или других површина. У дизајнирању игралишта треба предвидети и окружење које има вишесензорске карактеристике: укључити звук (као што су звона, велики ксилофони, звучне лопте); користити засаде који имају занимљиве мирисе (лаванда, нана, ружа, босиљак); користити могућност воде за истраживања; додати сензорни врт. Неће сва деца желети да користе опрему на игралишту, па је због тога важно имати занимљиве ствари за истраживање (тактилни мозаик различитих текстура и површина, предмети са држачима, звонима, потенциометрима и слично), које могу бити забавне за манипулацију и довољно отпорне да стоје напољу, за интензивну употребу. На тај начин дизајн обезбеђује адекватан простор за сву децу, и омогућава да приступе и учествују у игровним активностима без обзира на ограничења која се јављају као последица сметње или тешкоће у развоју.

ЗАКЉУЧАК

Универзални дизајн је процес који даје производе (уређаје, окружење, системе) који су употребљиви и корисни најширем кругу људи. Ако принципе УД применимо у креирању инклузивне игре и простора за игру, можемо умногоме очекивати да се проблеми и препреке које се неминовно јављају због појаве развојних сметњи код деце и неадекватног окружења превазиђу и надоместе. Игралишта која су креирана по концепту УД постају доступна и омогућавају активности све деце, при чему се не искључује потреба да свако од њих игровним садржајима приступи у складу са својим могућностима и афинитетима. Истраживања показују да дечија игралишта данас не задовољавају тако дефинисане стандарде, па је због тога потребно концепт УД кодификовати у законодавству и државним прописима, а затим и практично примењивати у свим околностима које подразумевају укључивање и учествовање све деце, без обзира на њихове различитости.

Литература

Balaram, S. (2001). Universal design and the majority world. In W. F. E. Preiser & E. Ostroff (eds.). Universal Design Handbook. New York: McGraw-Hill. Retrieved July 26, 2021 from the World Wide Web https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40536722/0071629238Universal-with-cover-page-.

Bishop, K. (2004). Designing play activities for children with disabilities: How should this influence the detail of playground design? In *Proceedings of the Kidsafe National Playground Conference*, Brighton Beach, Australia, 22–24 March 2004 (149–156). Sydney: NSW.

Brojčin, B., Banković, S. i Japundža-Milisavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419–429.

Burke, J. (2013). Just for the fun of it: Making playgrounds accessible to all children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83–95.

Buysse, V., Skinner, D. & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: perspectives of parents and practitioners. *Journal of early intervention*, 24(2), 146–161.

Celeste, M. (2006). Play and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of visual impairment and blindness*, 100(2), 75–90.

Driscoll, C. & Carter, M. (2009). The effects of social and isolate toys on the social interaction of preschool children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 279–300.

De Campos, A. C., Rocha, N. A. C. F. & Savelsbergh, G. J. (2010). Development of reaching and grasping skills in infants with Down syndrome. *Research in developmental disabilities*, 31(1), 70–80.

Đurić-Zdravković, A. A., Japundža-Milisavljević, M., Milanović-Dobrota, B. i Banković, S. (2019). Igra i socijalne veštine vrtićke dece s mešovitim specifičnim poremećajima razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(4), 419–441.

Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 214–233.

Gleave, J. & Cole-Hamilton, I. (2012). *A literature review on the effects of a lack of play on children's lives.* London: British Toy and Hobyy Asociation. Retrieved July 26, 2021 from the World Wide Web https://www.eerg.com.au/images/PDF/A-world-without-play-literature-review-2012.pdf.

Goswami, U. (2015). *Children's cognitive Development and learning*. Cambridge: Cambridge Primary Review Trus.

Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E. & Visscher, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 468–77.

Imrie, R. & Luck, R. (2014). Designing inclusive environments: Rehabilitating the body and the relevance of universal design. *Disability and Rehabilitation*, 36(16), 1315–1319. DOI 10.3109/09638288.2014.936191.

Jeanes, R. & Magee, J. (2012). 'Can we play on the swings and roundabouts?': creating inclusive play spaces for disabled young people and their families. *Leisure Studies*, 31(2), 193–210. DOI 10.1080/02614367.2011.589864.

Каменов, Е. (2009). *Дечја игра*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B. & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4), 247–267.

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3), 225–245.

Lifter, K., Mason, E. J. & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281–297, https://doi.org/10.1177/1053815111429465.

Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.

Maksimović, J. i Jablan, B. (2011). Karakteristike i uloga igre kod dece sa smetnjama u razvoju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice*, 12(13), 313–324.

McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 351–372.

Nutbrown, C., Clough, P. & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years*. London: Sage Publicitanions.

Odović, G., Parežanin,V. & Arsić, R. (2017). Architecture students' awareness of universal design application in the built environment. *Teme*, 41(3), 607–621.

Patry, M. B. & Horn, E. (2020). Supporting the play of preschoolers with autism through peer-mediated interventions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 3–14, https://doi.org/10.1177/1096250618782179.

Petrović-Sočo, B. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education,* 16(1), 235–251.

Prellwitz, M. & Skar, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International*, 14(3), 144–155.

Prellwitz, M. & Skär, L. (2016). Are playgrounds a case of occupational injustice? Experiences of parents of children with disabilities. *Children, Youth and Environments*, 26(2), 28–42.

Richardson, P. K. (2002). The school as social context: Social interaction of children with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 296–304.

Sakač, M. i Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93–109.

Stanley, G. C. & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1215–1223.

Steinfeld, E. & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. New York: John Wiley & Sons.

Tamm, M. & Skär, L. (2000). How I Play: Roles and Relations in the Play Situations of Children with Restricted Mobility. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(4), 174–182.

Vig, S. (2007). Young children's object play: A window on development. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 201–215.

Vukašinović-Kopas, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189.

Žigić, V. i Maćešić-Petrović, D. (2017). *Univerzalni dizajn u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa oštećenjem vida*. Beograd: Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Westby, C. (2000). A scale for assessing development of children's play. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund & C. Schaefer (eds.), *Play diagnosis and assessment* (15–57). New York: John Wiley & Sons.

Woolley With, H., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M. & Ginsborg, J. (2006). Going outside together: Good practice with respect to the inclusion of disabled children in primary school playgrounds. *Children's Geographies*, 4(3), 303–318.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–52.

Yantzi, N., Young, N. & McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8, 65–78, https://doi.org/10.1080/14733281003650984.

Yawkey, T. D. & Pellegrini, A. D. (2018). *Child's play: developmental and applied*. New York: Routledge.

Yuill, N., Strieth, S., Roake, C., Aspden, R. & Todd, B. (2007). Brief report: Designing a playground for children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1192–1196.

Jasna M. Maksimović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Špela S. Golubović
University of Novi Sad, Faculty of Medicine

UNIVERSAL DESIGN AND ACCESSIBILITY OF PLAY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Summary

The demand for accessibility and availability of various play activities greatly determines the quality of early inclusion of children with disabilities. The accessibility of play in an inclusive environment, in addition to adapting play space and game content to the different children's needs, is largely achieved by implementing the principles of universal design, which calls for the recognition of, and catering to human diversity, i.e. people of different age, size, ability or disability. Universal design is basically defined as the design and composition of products and environments so that they can be accessed, understood and used by all people, without the need for customization or specialized design, although the concept has expanded in recent decades and now refers to all aspects of social life. After considering the importance of play for the overall child's development, the authors analyze the characteristics of play of children with disabilities, and the characteristics of play in an inclusive environment, pointing to the basic guidelines in the application of universal design in order to create and increase the accessibility of play and inclusive playgrounds.

Keywords: *play, accessibility, children with difficulties, inclusion, universal design.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.615C
УДК 37.018.43:004]:159.928-057.874"2020/2021"
Стручни чланак
стр. 615–626

Катарина Д. Чикош[*]
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, докторанд

УЧЕЊЕ ДАРОВИТИХ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Пандемија коронавируса је проузроковала потпуну реорганизацију образовног система. Тако је целокупан процес образовања почео да се одвија онлајн, употребом различитих платформи и дигиталних алата. То подразумева одређену адаптацију рада учитеља, наставника и ученика. У измењеним условима даровити ученици представљају посебно осетљиву групу појединаца зато што рад са њима захтева доста пажње, стимулативно окружење, те процес учења треба да прати њихове потребе и интересовања како би у потпуности могли да развију своје потенцијале. Постављају се питања: да ли учење у измењеном друштвеном контексту делује стимулативно на развој потенцијала код даровитих ученика, и да ли оно прати њихове потребе и интересовања. Циљ овог рада се остварује на теоријском нивоу, применом методе теоријске анализе и технике анализе садржаја. Педагошке импликације овог рада се огледају у унапређивању оптималних услова за образовање даровитих у измењеном друштвеном контексту.

Кључне речи: *коронавирус, онлајн учење, даровити, ученици.*

УВОД

Упоредо са напретком технологије, напредовали су и начини подучавања. Своју експанзију употребе су доживели изненадном појавом пандемије коронавируса, која је променила начин рада васпитно-образовних институција широм света. Те промене указују на то колико брзо можемо да унапредимо систем поучавања и учења путем имплементације образовних технологија и онлајн платформи за учење, али нас, са друге стране, доводе у опасност од пада квалитета наставе и учења на дуже стазе, услед неправилне примене свих могућности које нуди образовање на даљину. Посебна пажња у овом раду је посвећена даровитим ученицима и онлајн учењу даровитих. Даровитост је сложена људска особина која је одувек на различите начине привлачила пажњу и заинтересованост како васпитачима, родитељима, наставницима тако

[*] kcikos95@gmail.com

и истраживачима различитих профила. Различити облици онлајн учења, употреба онлајн платформи за учење активирају чула ученика, повећавају њихову пажњу и мотивацију за стицањем знања (Ристић, 2009).

Појавом коронавируса, настале су промене у свим сегментима живота људи, па тако и у образовању, те је целокупан процес образовања морао да пређе на онлајн учење. Тако су и даровити, који су по својој природи специфични, морали да се прилагоде условима онлајн образовања, али и стручни кадар је био пред изазовним задатком, да омогући што ваљаније услове за онлајн образовање даровитих. Проблем којим се бави овај рад се огледа управо у стицању увида у онлајн процес образовања даровитих, да ли он стимулативно делује на даровите, да ли им пружа задовољење потреба и интересовања. Укратко, да ли процес онлајн образовања стимулативно делује на развој и подстицање даровитости, као и да ли прати њихове потребе и интересовања. Циљ овог рада јесте да се стекне увид у поменуту проблематику, као и да се укаже на могуће услове унапређивања процеса онлајн образовања даровитих, те самим тим да се кроз овакав вид образовања делује подстицајно на развој даровитости. Задаци овог рада јесу: истицање значаја даровитости и услова онлајн образовања који су потребни за остварење даровитости; прилагођавање онлајн процеса учења специфичним потребама и интересовањима даровитих; истицање предности и мана онлајн учења даровитих; проналажење решења за побољшање услова у којима даровити могу онлајн да уче и развијају се у складу са својим интересовањима и потребама; омогућавање процеса социјализације даровитих кроз онлајн образовање.

ОНЛАЈН УЧЕЊЕ У ИЗМЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Опште је познато да учење на даљину, као један од облика е-образовања, како у Србији тако и у целом свету, је пуну и масовну практичну примену добило у време пандемије коронавируса. Ванредна ситуација проузрокована пандемијом вируса корона донела је и промене у настави које подразумевају ближи однос наставника и ученика, персонализацију и независност. Међутим, начин на који је ова промена извршена, преко ноћи, без икакве обуке и веома често без одговарајућих протока интернета, великом броју корисника оставиће горак укус (Степановић, 2020). Бројне образовне институције у последњим деценијама настоје да мењају образовни процес увођењем е-образовања тј. коришћењем информационо-комуникационе технологије употпуњене одговарајућим педагошким методама, облицима и принципима поучавања (Хоџић-Божић, Будишћак, Ботички, 2008). Међутим, у условима пандемије коронавируса е-учење није довољно, већ постоји потреба за развојем образовања на даљину. Када се говори о образовању на даљину подразумевају се настава и учење, где се ови процеси одвијају на различитим локацијама. Интернет је омогућио другачију димензију образовања на даљину, омогућава-

јући већу интерактивност и комуникацију између наставника и ученика (Rumble, 1992), према: Каламковић, Халаши, Каламковић, 2013), што иде у прилог погодним начинима учења даровитих. Образовање на даљину може постојати и као допуна класичном образовању или као потпуно самосталан процес образовања. У зависности од тога да ли се интеракција и комуникација између предавача и ученика одвија у реалном времену (истовремено) или се не одвија истовремено, разликују се два модела учења на даљину, а то су: синхроно и асинхроно образовање (Ристић, 2009). Синхроно образовање на даљину подразумева да се интеракција између наставника и ученика одвија у реалном времену, односно у овом случају постоји само њихова просторна, али не и временска раздвојеност. С друге стране, асинхроно образовање не подразумева да се интеракција наставника и ученика одвија у реалном времену. У овом случају учесници у наставном процесу нису истовремено онлајн, већ шаљу поруке на јединственој локацији на којој се те поруке архивирају, како би им остали учесници касније могли приступити (Ћамиловић, 2013).

Алати и платформе које се користе за реализацију онлајн образовног процеса су многобројни, издвојени су неки од њих: Мудл (Moodle), Гугл учионица (Google Classroom), Зум (Zoom), Гугл мит (Google Meet) и имејл (E-mail) (Marjanica, i sar., 2020; Halilović, 2020; Husić, Imširović, 2020).

Платформа Мудл представља једну од најпознатијих платформи која служи за израду онлајн курсева, које користе многе школе, универзитети, али и појединци. Ова платформа обезбеђује процесе својих корисника као што су предавања на мрежи, литературу, различите врсте тестова и квизова са и без временског ограничења, квалитетне форуме, као и циркуларну пошту. Што се тиче административних страна, ту су контрола приступа, систем праћења ученика, као и лако ажурирање литературе и курсева. Своју популарност у педагошкој примени постиже једноставном и брзом инсталацијом, малим захтевима за ресурсима рачунара, флексибилности, брзини и чињеницама да је бесплатна (Босниħ, 2006; Станфорд (Stanford) 2008, према: Кокан, Томић, Грубишић, 2014).

Гугл учионица је осмишљена са циљем да помогне наставницима при изради и прикупљању задатака. Ученици могу приступити учионици и преко својих мобилних телефона што повећава употребу ове платформе. Такође, они могу да прате на страници учионице све задатке и након израде да прочитају своје оцене и повратне информације од стране својих наставника (Вучковић, 2016). Веома је важно истаћи да је ова платформа потпуно бесплатна.

Зум је намењен већином пословним корисницима како би одржавали пословне састанке, семинаре или онлајн предавања. Зум платформа пружа могућност да се предавања сниме, те да се поделе студенти. Једноставност, приступачност, доступност, поузданост и забава су једнаке употребе Зум платформе. Ова платформа намењена је одржавању онлајн састанака и доступна је у бесплатној верзији, али са одређеним функционалним ограничењима (Сокач, 2020).

Гугл мит омогућава организовање аудио и/или видео-састанака на даљину у циљу одржавања наставе или консултација. Потребно је послати позив учесницима за учешће, те након тога одобрити њихов долазак на састанак. Једна од предности ове платформе је могућност снимања целокупног састанка, наравно уз претходну сагласност свих учесника (Живковић, 2020). Такође, предност је и интеракција учесника током предавања.

Имејл је форма асинхроне комуникације, која омогућава учесницима да приступе у било које доба за разлику од аудио или видео конференције/ састанка који подразумевају присуство учесника у реалном времену (Радмановић, Вучковић, 2006, према: Каламковић, Халаши, Каламковић, 2013). Формирају се мејлинг листе путем којих наставници комуницирају са студентима, шаљу им материјале и задатке. Платформа имејл јесте једна од најстаријих платформи, која је веома заступљена. Оно што је веома важно за ову платформу јесте да је на неки начин заменила слање поште, која се помоћу ове платформе одвија виртуелно и веома брзо.

Све претходно наведене платформе омогућавају даровитим ученицима олакшану и прилагођену комуникацију и учење. Наравно да без квалитетног осмишљавања програма, плана, начина и метода у складу са потребама и интересовањима, ове платформе не би могле понудити ваљани вид образовања, који даровити ученици захтевају.

Примарни циљ онлајн поучавања, као дела ширег концепта образовања на даљину, јесте да ученици, а поготово даровити ученици постану самостални, те да преузму одговорност за властито учење. Онлајн поучавање и учење помера фокус са наставника на ученике, акценат ставља на персонализацију, односно способност прилагођавања садржаја и начина рада нивоа учења сваког појединца и омогућава прикупљање података из више извора, уз узајамну подршку и усмеравање процеса учења (Koceska et al., 2020). Онлајн учење као такво подстиче продубљеније изучавање градива и подстиче унутрашњу мотивацију студената за даљим напредовањем и истраживањем. Наведено иде у прилог подстицања даровитости код деце, јер је управо такав начин рада који константно подстиче како на самосталан рад, тако и на континуирано истраживање, најоптималнија средина за стицање знања даровитих. Међутим, како је учење „преко ноћи" прешло на онлајн учење услед пандемије коронавируса, без вишегодишњег плана рада, већ се овом начину приступа сада и одмах, решавајући евентуалне проблеме у ходу. Самим тим, јавља се питање на које изазове се наилази приликом организације и реализације образовања на даљину, али пре свега оно што је акценат овог рада, јесу изазови организације учења на даљину даровитих ученика. Потребно је истаћи неке од предуслова за е-учење даровитих ученика. Поменути предуслови за е-учење даровитих су: стратешка опредељеност образовне установе за увођење ИКТ у образовни процес даровитих, подршка е-учењу даровитих ученика, постојање одређених стандарда у е-учењу и инсистирање на константном системском приступу е-учењу у раду

са даровитим ученицима (Ристић, 2009). Стратешки планови за увођење е-учења у раду са даровитима подразумевају планове за оспособљавање наставног особља, обезбеђење опреме и инфраструктуре, организацију одређених система подршке (педагошке, психолошке и техничке) као и обезбеђивање финансијских средстава за пројекте намењене увођењу ИКТ у наставне активности, које треба да служе стимулацији развоја даровитих ученика. Врло је важно да наставни кадар стекне знања која су везана за е-учење нпр. коришћење појединих технологија и др. Подршка е-учењу се односи на обезбеђивање континуиране подршке у образовном, саветодавном, техничком, финансијском и организацијском смислу. Под стандардизацијом е-учења подразумевамо и обезбеђење система квалитета (Ристић, 2006).

ПОТРЕБЕ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА У САВРЕМЕНОМ ПРОЦЕСУ УЧЕЊА

Појам даровитост се често поистовећује са интелигенцијом, креативношћу, талентом, а он представља много више од тога, из разлога што садржи још многе специфичности. Поједини аутори (Николић, Грандић и Павловић, 2017) истичу да се дефиниције даровитости у литератури крећу од изједначавања даровитости са високом општом интелигенцијом, које налазимо код Термана, до савремених теорија према којима се даровитост посматра као мултидимензионални конструкт, који је сачињен из интеракције специфичних способности, особина личности, средњих фактора и слично. У доступној литератури се могу наћи многи корисни контролни пописи и подсетници у којима су наведене опште и специфичне особине даровите деце. Овде ћемо приказати особине и квалитети даровитог детета са високим коефицијентом интелигенције. Према Винеру (Wienner, 2005), најчешће карактеристике о којима се расправља у великом броју литературе о даровитој деци су:

– *најранији знакови*: пажња и меморија препознавања, склоност према новом, превремени телесни развој, говор и прекомерна осетљивост;

– *стил учења*: учење уз минимално упућивање, знатижеља, упорност и концентрација, енергија, метакогнитивна свест и опсесивни интереси;

– *академске способности*: рана вештина читања, фасцинираност бројевима и бројевним односима, памћење и апстрактно логичко размишљање;

– *социјални аспекти*: често се играју сами и у томе уживају, више воле друштво старије деце која су им ближа по менталној доби;

– *емоционални аспекти*: независност, воља и непопустљивост, напредно морално расуђивање, појачана осетљивост, интровертност и хумор.

Важно је истаћи да је сваки даровити ученик аутентичан и да има специфичне и јединствене потребе на које није увек лако одговорити. Често, даровита деца имају емотивне проблеме настале услед неусклађеног когнитивног и емоционалног развоја. Зато им је потребна посебна пажња и адекватан приступ, како од стране наставника тако и од стране родитеља. Због наведеног али и због неодговарајућих услова за развој даровитих, број деце која су даровита далеко је већи од броја деце која своју даровитост развију (Ристер, 2008: 6). Пре свега треба кренути од препознавања даровитости коју могу да обављају родитељи, наставници и други, потом следи идентификација коју обављају стручњаци. Када је установљена присутност даровитости следи њено равијање, подстицање и обезбеђивање оптималних услова учење даровитих и њихов целокупан развој. Када говоримо о учењу даровитих у измењеном друштвеном контексту (тачније онлајн учење даровитих) битно је посебно обратити пажњу на осмишљавање таквог процеса учења, да он буде стимулативан, мотивишући, интересантан и да има за циљ подстицање и развој различитих домена даровитости. Ристић (2009) наводи да је за развој даровитости неопходно познавање образовних потреба даровитих ученика. У литератури која се бави тематиком даровитих често се наводи листа од дванаест тачака коју су приредили Фелдбусен и сарадници (Feldbusen, J. F., Wyman, A. R., 1980) као и нешто краћа листа са најистакнутијим образовним потребама коју је приредила Власта Визек-Штетић. Према Фелдбусену и сарадницима, васпитно-образовне потребе даровитих ученика су:

I) Стицање знања, искуства и навика учења (1. потреба за максималним усвајањем основних појмова и вештина; 2. стицање великог фонда информација о различитим садржајима; 3. активност учења на одговарајућем нивоу и одговарајућем темпу; 4. стимулисање самосталног читања; 5. отвореност према најразличитијим подручјима знања, уметности, занимања, професија);

II) Стварање услова за развој креативности (6. омогућавање искуства у креативном мишљењу и креативном решавању проблема са вишеструким решењима; 7. омогућавање искуства у логичком мишљењу, логичком закључивању и решавању проблема са једним тачним решењем; 8. стимулисање замишљања, маште и специјалних способности);

III) Развијање мотивације и стимулативног склопа личности (9. увиђање и разумевање властитих способности, интереса и потреба; 10. развој независности, вештине усмерености и доследности у учењу; 11. постављање високих циљева и аспирација; 12. искуство у интелектуалним, уметничким и емоционалним контактима са другом даровитом децом) (Feldbusen, J. F., Wyman A. R., 1980, према: Ристић, 2009: 526).

Након што се изврши препознавање и идентификација даровитих, те и након што се утврде њихове образовне потребе, потребно је предузети неке од образовних стратегија. Образовање и васпитање даровитих се организује и врши у оквиру редовне наставе, али такође и кроз специфичан и посебно при-

премљен и организован рад који није у склопу редовне наставе (додатна настава, слободне активности, самостални рад у школи и код куће и др.). Јасно је да образовање даровитих представља велики изазов за све учеснике образовног процеса (родитељи, наставници, друштвена заједница...), из разлога што се даровитост не огледа само у високим интелектуалним способностима и запаженом академском успеху. Колико год даровити ученици имали сличности и заједничких својстава, међусобно се веома разликују, сваки појединац је јединствен и захтева другачији приступ у раду. Управо континуирано прилагођавање приступа даровитим ученицима представља велики изазов. Као једно од решења се намеће управо онлајн, е-учење које је своју експанзију доживело у доба пандемије коронавируса.

ИНТЕРНЕТ И УЧЕЊЕ ДАРОВИТИХ

Многе образовне институције у свету укључују интернет у образовни процес даровитих из разлога што су његови образовни потенцијали и образовне могућности које пружа веома велики. Могућности које интернет пружа даровитима су: онлајн настава; претраживање информација и комуникација; учествовање у интерактивним интернет пројектима; платформа за објављивање остварења даровитих; платформа за вредновање знања (Сигл, 2005). Како би онлајн настава за даровите ученике била ефикасна, потребно је уложити и обезбедити много више од постављања наставних садржаја и тестова на веб. Дакле, потребно је обликовати и употребљавати одређене педагошке методе, као и одговарајуће начине презентовања садржаја наставе. Стога, неопходно је да тимови стручњака ваљано организују овакав начин образовања, како не би направили више штете него користи тј. како би образовни процес имао свој смисао и допринос развоју даровитих ученика који уче у измењеном друштвеном контексту. Аутори Сигл (Siegel, 2005) и Ристер (2008) истичу да припрему и реализацију онлајн наставе за даровите треба да врше тимови стручњака сачињени од психолога и педагога који се теоријски или практично баве радом са даровитим ученицима; стручњаци за онлајн учење (за педагошка, психолошка и техничко-технолошка питања) стручњаци и експерти из области поучавања (наставници, универзитетски професори, научници, асистенти, студенти). Када је реч о онлајн учењу даровитих, посебну пажњу треба посветити методици у обликовању интеракције и спровођењу различитих активности у образовном процесу, утицају технологије на комуникацију, такође и комуникационим вештинама предавача, тј. ментора. Често се у литератури појављује термин е-менторство, чији је основни циљ да даровитим ученицима уз помоћ ИКТ-а омогући индивидуализовано-академску, мотивациону и емоционалну подршку. Применом оваквог вида менторства даровити могу да развију своје потенцијале сопственим темпом, који је врло често убрзан. Интернет даровитим ученицима нуди могућност да претражују и истражују дигиталне библиотеке и архиву електронских текстова из целог света (коментари, чланци,

часописи, књиге, енциклопедије, презентације). Велики број даровитих ученика јесте веома заинтересован за актуелне теме које нису увек доступне у школским и локалним библиотекама и које могу пронаћи на интернету. Блогови се наводе као једна од могућности која даровитим ученицима даје шансу да преузму контролу над сопственим учењем и да пронађу место на интернету где ће моћи да објављују своја мишљења и запажања. Блогови могу да се користе као иновативан педагошки алат, који служи за дискусију и сарадњу. Велика заинтересованост ученика за овакав начин учења јесте из разлога што блогови представљају новину и интересантну прилику за самоистраживање, они омогућавају сваком даровитом ученику да учествује у дискусији и посматра теме са различитих аспеката (Ристић, 2009). Уједно, употреба блогова и уопштено интернета и учења оваквог облика, захтева од ученика да су и информатички писмени, сналажљиви, критички однос према садржају, етичко понашање итд. Ристић (2009) истиче да интернет поседује могућност стварања глобалне заједнице даровитих ученика у оквиру специјализованих веб-сајтова и портала који им обезбеђују учење, заједничку сарадњу и рад, али и са друге стране дружење.

Поред наведеног интернет пружа могућност објављивања остварења даровитих на сајтовима школа или порталима који подржавају даровите. Тако, Ристић (2009) истиче да на сајту International Kiks's Space (http://www.kid-space.org) се објављују оригинални уметнички и литерарни радови даровитих ученика. Такође, даровити ученици уз помоћ својих наставника, често објављују сопствене сајтове који су везани за њихову област интересовања, где је један од познатих сајтова Think Quest competition (http://www.thinkquest.org).

Што се тиче вредновања рада, достигнућа даровитих ученика приликом онлајн учења, Ристер (2006) истиче да је онлајн вредновање најефикасније, из разлога што наставник може врло брзо имати увид у статистички обрађене податке вредновања својих ученика, те у складу са тим мења и прилагођава образовни процес потребама даровитих ученика.

ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ОНЛАЈН УЧЕЊА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Као и све врсте и форме образовања, тако и образовање на даљину има своје предности и недостатке. Посебно у време пандемије коронавируса, ова тематика окупира пажњу бројних истраживача из области образовања. С тим у вези, аутори Хасан и Кхан (Hasan & Khan, 2020) спровели су истраживање које је обухватило 408 студената Манипур универзитета са циљем да се испита њихова перцепција о онлајн настави, њихова искуства са онлајн наставом, њеним највећим предностима и недостацима. Резултати истраживања су показали да студенти као највеће предности наводе флексибилност, доступност материјала, комфор и већу аутономију коју имају приликом похађања наставе.

Уопштено гледајући, таква врста образовања има просторну и временску флексибилност. Ученици могу несметано да прате наставу у свом дому и не морају да губе много времена на одлазак до школе, јер уче од куће. Споменуто иде у прилог и даровитим ученицима, управо та флексибилност и могућност прилагођавања потребама даровитих ствара оптималну атмосферу за учење. Такође, даровити ученици могу самостално да бирају да ли желе да уче пасивно, активно, кроз дискусију, интерактивну симулацију и др. Даровити ученици путем онлајн учења могу да учествују у најквалитетнијим и најпрестижнијим програмима за даровите (локалне школе не могу увек да задовоље образовне потребе даровитих тј. не могу им понуде квалитетне курсеве из области њихових интересовања). Оно што је веома важна предност онлајн учења код даровитих јесте чињеница да они не стичу знања само из садржаја који уче, него стичу и практичан рад са различитим врстама савремене технологије. Такође, онлајн учење омогућава даровитима да се брже и лакше споје и дискутују о одређеним темама, те и да се на такав начин упознају и социјализују. Подршка ментора и стручњака је веома важна предност оваквог вида учења. Такође, вредновање и објављивање достигнућа даровитих ученика је предност онлајн учења. Једнако важна предност јесте и учествовање у интерактивним интернет пројектима. Системско праћење развоја даровитих ученика је лакше и ваљаније када је оно онлајн.

Што се тиче недостатака онлајн учења даровитих првенствено се односе на интернет конекцију, која некада може да буде веома лоша. Следеће се односи на информатичку писменост наставника и ученика, који треба да имају одређене информатичке компетенције како би овакав начин образовања био успешан. Веома важна је и зрелост и мотивисаност на овакав начин рада, где врло лако може да се одвуче деци пажња са процеса учења. Пре свих претходно поменутих услова, неопходно је са сам начин рада са даровитима буде осмишљен и организован тако да делује мотивишуће, стимулативно, интересантно и у складу са потребама даровитих ученика.

ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Онлајн учење се може примењивати након препознавања и идентификације даровитих и њихових образовних потреба. Стварање стимулативног наставног онлајн окружења за подршку развоја даровитих сложен је процес који захтева системски приступ проблематици и компетентност наставника. Такође, стручњаци који се баве организацијом и осмишљавањем програма учења онлајн за даровите, морају стећи специфична знања о раду са даровитима као и знања о планирању и управљању технологијом, како би могли доносити битне одлуке при покретању и одобравању пројеката онлајн учења за даровите.

Дакле, даровити јесу специфична и врло интересантна група ученика која има своје карактеристике, захтева више пажње, посвећености, интеракције у процесу учења, те самим тим је неопходно обезбедити такве услове да делују стимулативно, мотивишуће и да пружају оптималне услове за развој свих потенцијала даровитих ученика. Само претходно добро осмишљен и сачињен план рада у складу са потребама и интересовањима даровитих ће донети напредак, услове за континуирани развој и остварење потенцијала даровитих ученика. Савремено доба носи са собом и све већу примену технике и технологије, те самим тим је неопходно да познајемо и континуирано учимо о напретку технологије како бисмо били у кораку са иновацијама, како бисмо све бенефите које нам те иновације пружају искористили за што боље осмишљен и организован образовни процес за даровите ученике, који захтевају потпуну посвећеност и преданост. На такав начин бисмо унапредили услове у којима даровити могу да се развијају и уче у складу са својим потребама и интересовањима.

Може се закључити да онлајн учење може да делује стимулативно на учење даровитих, на развој њихових потенцијала, али уколико се претходно ваљано и квалитетно осмисли од стране компетентних стручњака. Педагошке импликације овог рада се односе на унапређивања оптималних услова за образовање даровитих у измењеном друштвеном контексту, тј. унапређивање оптималних услова за онлајн образовање даровитих ученика што највише иде у прилог томе да процес учења даровитих буде самосталан, да бирају време и место учења, као и да садржај који уче прати њихове потребе и интересовања. Када говоримо о оптималним условима, истаћићемо неке од предлога за које сматрамо да би погодно утицали на унапређивање онлајн образовање даровитих: обезбеђивање ваљане технике и технологије, како би могли приступити и искористити све потенцијале за учење која она нуди; постојање платформи где ће се објављивати постигнућа, радови, успеси даровитих; континуираним праћењем потреба и интересовања даровитих, проширивати и иновирати дигиталне библиотеке, како би се даровитима у складу са њиховим потребама и интересовањима омогућило што квалитетније проналажење литературе и информација, те самим тим што се проширује број погодне литературе, на тај

начин делујемо погодно на процес ширења знања и учења код даровитих; омогућити одређене блогове где даровити могу да комуницирају и размењују своја сазнања, такође, оваквим видом комуникације се утиче погодно и на социјализацију код даровитих; једнако важан услов за подстицање онлајн образовања даровитих јесте да се омогући дискусија стручњака из области интересовања даровитих, како би им могли постављати питања и решавати недоумице, те на овако интересантан начин проширивати своја знања. Поред наведених оптималних услова који омогућавају квалитетнији процес онлајн образовања, постоје и многи други. Неопходно је континуирано пратити процесе сазревања, развоја, учења, образовања и васпитања даровитих како би се пратиле њихове потребе, интересовања, те у складу са тим организовао процес онлајн образовања и обезбеђивали ваљани услови за њихов развој и подстицање даровитости.

Литература

Vučković, B. (2016). *Google Classrooms and its application in teaching*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka.

Živković, P. (2020). *Uputstvo za korišćenje servisa Google Classroom i Google Meet za profesore*. Beograd: Tehnološko-metalurški fakultet. Retrieved 21 May, 2021 from the World Wide Web http://support.tmf.bg.ac.rs/ticket/pictures/GOOGLE_CLASSROOM_ZA_PROFESOREv4.pdf.

Kalamković, S., Halaši, T. i Kalamković, M. (2013). Učenje na daljinu primijenjeno u nastavi osnovne škole. *Croatian Journal of Education*: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15(3), 251–269.

Koceska, N., Koceski, S., Pucovski, B., Mitkovska, V. K. & Lazovski, A. (2020). Investigating the Effects of Online and Flipped Classroom Approach during COVID-19 Pandemic. *Intro 2020*, October 30th 2020. (42–47). Zrenjanin: Technical Faculty "Mihajlo Pupin".

Kokan, N., Tomić, J. i Grubišić, A. (2014). Sustav Moodle u nastavi hrvatskog jezika. *Školski vjesnik – časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 63(3), 367–379.

Marjanica, F., Projić, A., Seser, T. i Marjanica, M. (2020). Utjecaj suvremenih komunikacijskih tehnologija na online učenje studenata. *STED Journal*, 2(2), 98–105.

Nikolić, M., Grandić, R. & Pavlović, M. (2017). Competencies of preschool teachers for work with gifted children. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(1), 43–54.

Rister, D. (2006). Online ispitivanje. *Edupoint*, VI(41), 4–14.

Rister, D. (2008). E-učenje za darovite srednjoškolce. *Edupoint*, VIII(62), 6–12.

Ristić, M. (2009). E-učenje – potencijali za podršku darovitim učenicima. *Daroviti i društvena elita*, 15, 519–534.

Siegle, D. (2005). Six Uses of the Internet Develop Students' Gifts and Talents, Gifted child today. *Techology*, 28(2), 30–36.

Sokač, L. (2020). *Virtualni sastanci kao novi oblik suvremene poslovne komunikacije u digitalnom okruženju*. Doktorska disertacija. Univerzitet Sever, Univerzitetski centar Koprivica.

Stepanović, S. (2020). Uticaj pandemije korona virusa na obrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 183–196.

Ćamilović, D. (2013). Visokoškolsko obrazovanje na daljinu. *Tranzicija*, 15(31). Retrieved 20 May, 2021 from the World Wide Web https://hrcak.srce.hr/search/?show=results&stype=1&c%5B0%5D=article_search&t%5B0%5D=%C4%87amilovi%C4%87.

Feldbusen, J. F. & Wyman, A. R. (1980). *Super Saturdays: Design and implementations of Purdue's special programs for gifted children*, Gifted Child Quartely.

Hasan, N. & Khan, N. H. (2020). Online teaching-learning during Covid-19 pandemic: Students' Perspective. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(4), 202–213.

Halilović, N. (2020). Online nastava vjeroučitelja u okolnostima pandemije. *Novi Muallim*, 21(84), 22–28.

Hodžić-Božić, N., Budišćak, I. & Botički, I. (2008). Online provjeravanje programskih zadataka unutar sistema za učenje AhyCo. *Eng. Rev*., 28(1), 51–60.

Husić, M. i Imširović, F. (2020). Iskustvo online nastave u Behram-Begovoj medresi za vrijeme pandemije koronavirusa 2020. godine. *Novi Muallim*, 21(84), 29–39.

Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Zagreb: Lekenik, Ostvarenje d.o.o.

Katarina D. Čikoš
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

LEARNING THE GIFTED IN A CHANGED SOCIAL CONTEXT

Summary

The coronavirus pandemic has caused a complete reorganization of the education system. Thus, the entire process of education began to take place online, using various platforms and digital tools. This implies a certain adaptation of the work of teachers and pupils. In the changed conditions, gifted pupils represent a particularly sensitive group of individuals, because working with them requires a lot of attention, a stimulating environment, and the learning process should follow their needs and interests in order to fully develop their potential. Questions are asked: does learning in a changed social context stimulate the development of potential in gifted pupils, and does it follow their needs and interests. The aim of this article is achieved on a theoretical level, by applying the method of theoretical analysis and content analysis techniques. The pedagogical implications of this article are reflected in the improvement of optimal conditions for the education of the gifted in a changed social context.

Keywords: *coronavirus, online learning, gifted, pupil.*

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.627J
УДК 37.091.3::172]:376.091.014
Прегледни научни чланак
стр. 627–648

Љиљана С. Јерковић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миле Ђ. Илић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ИНКЛУЗИВНА НАСТАВА ГРАЂАНСКОГ ОБРАЗОВАЊА У ИЗМИЈЕЊЕНОМ ДРУШТВЕНОМ КОНТЕКСТУ

Апстракт: Аутори полазе од научних сазнања да су крупне промјене у објективној стварности (геолошки и климатски процеси и катастрофе) и у нашој цивилизацији (домети и изазови информатизације и дигитализације, економске кризе, пандемије заразних болести и сл.) условиле измијењен друштвени контекст на локалном, националном и свјетском нивоу. У том смислу научна, стручна и шира јавност у све већој мјери прихвата идеје инклузије у друштву и образовању у оквиру којег је и настава грађанског образовања.

У раду је дато појмовно одређење инклузивне наставе грађанског образовања. Наведене су синтетизоване теоријске основе такве наставе изграђене на достигнућима хуманистичке психологије, савремених дидактичких парадигми, посебних теорија васпитног дјеловања, теорија наставе и принципима Универзалног дизајна учења. Истакнуте су дидактичко-методичке специфичности инклузивне наставе грађанског образовања. Идентификоване су нове функције и компетенције наставника за планирање, извођење и вредновање такве наставе.

Приказан је ток синхронизоване диференцијације и интеграције активности индивидуалног и заједничког учења и комплементарног поучавања у стимулативном амбијенту, у операционализацији таквих теоријских основа у тимској изради уџбеника и приручника за инклузивну наставу, те у креирању и остваривању новог програма онлајн обуке наставника за имплементацију, евалуацију и унапређивање наставе грађанског образовања.

Кључне ријечи: *инклузивна настава, грађанско образовање, теоријске основе, компетенције*.

[*] ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org
[*] mile.ilic@ff.unibl.org

УВОД

Рјешавање заједничких егзистенцијалних проблема човјечанства у измијењеном друштвеном контексту није могуће без максимално развијених грађанских компетенција свих појединаца у генерацијама младих. Такве компетенције најуспјешније се развијају у савременој инклузивној настави грађанског образовања.

Све чешће су пандемије заразних болести (попут актуелног вируса ковид-19), климатске промјене (загријавање наше планете, суше, земљотреси, поплаве), ратни сукоби и миграције становништва, економске кризе (заустављање привредног раста, неравномјерна распоређеност и неправедно коришћење природних богатстава, повећање јаза између мањине богатих и већином сиромашних, те пораст броја сиромашних и гладних), организовани класични и сајбер криминал, непринципијелна примјена међународног права, глобализацијске противрјечности и други цивилизацијски изазови, који карактеришу радикално измијењени друштвени контекст у којем је повећан морталитет, угрожено јавно здравље, наглашена међусобна отуђеност и сегрегација, појачан страх, егоизам и неједнака конкуренција, а запостављено истинско залагање за заједничко добро, као што су праведност, једнакост за све, истинољубивост, интернационализам, патриотизам и интеркултурализам и емпатија, мирно рјешавање проблема у заједници, заштита природне околине, гаранција права и слобода сваком појединцу, продуктивност и креативност, грађански и политички активизам у изградњи праведнијег и хуманијег друштва у стварној (а не формално-процедуралној) демократији итд.

За сталну посвећеност свих појединаца и социјалних група заједничком добру у заједници неопходна су трајно функционална грађанска знања, грађанске вјештине и грађанске врлине. Те компетенције не могу се стицати у традиционалној настави у којој ученици претежно „сједе, слушају и гледају" предавачко-приказивачке активности наставника (Матијевић, 2017: 19). Развој грађанских компетенција сваког ученика у инклузивној настави грађанског образовања стимулисан је у пријатном наставном амбијенту у којем доминирају мисаоно-критичке, конструктивистичко-творачке, интерактивне, индивидуализоване, колективне, симулацијске, илустративне, презентацијске, искуствено-учење и друге синхронизоване разноврсне активности ученика подржане и евалуиране комплементарним, дјелотворним и оптимализованим водитељско-поучавалачким ангажовањем наставника.

Да бисмо одредили појам инклузивне наставе грађанског образовања, неопходно је одредити појам инклузивне наставе и појам грађанског образовања.

> „Инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним

> потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума" (Ilić, 2012а: 13).

У синонимном значењу термина грађанско образовање у различитим институцијама, регијама и државама користе се различити термин као што су: демократија и људска права, основи демократије, васпитање за демократију, едукација за демокрацију, дисциплинован живот и морално васпитање, друштвене структуре и животне вјештине итд.

У научно-стручној литератури, ипак, најучесталије се користи термин грађанско образовање које подразумијева

> „процес стицања грађанских знања, усавршавања грађанских когнитивних и партиципацијских вјештина и способности, формирања грађанских увјерења и демократских ставова, позитивних особина јавног карактера и грађанских врлина у циљу развијања личности информисаних, смјелих, активних и одговорних грађана демократског друштва" (Ilić, 2012б: 13).

Инклузивна настава грађанског образовања је иновативни дидактичко-методички модел интерактивног, сарадничког и истраживачког учења и дјелотворног водитељског подржавања и поучавања који истински прихвата и укључује ученике са лаким оштећењем интелектуалног функционисања и/или са другим препрекама у учењу и учешћу и све друге ученике у одјељењу и интензивно их подстиче у усвајању грађанских знања, развијању когнитивних и партиципативних грађанских вјештине и ставова, грађанских врлина и позитивних особина јавног карактера за компетентно учешће у заједници ради заштите права и слобода појединаца и постизања добробити и благостања (заједничког добра) за све људе.

Развој основних грађанских компетенција сваког ученика у инклузивној настави, без обзира на различитост, углавном ће зависити од тога колико реализација садржаја концепата основа демократије задовољава сљедеће критерије инклузивности:

- обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе) образована постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;
- угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере у настави те његовање пријатељства између ученика без обзира на различитости;
- равноправно, партнерско учешће свих ученика и наставника у одлучивању о битним питањима наставе;

- индивидуализација учења према нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима ученика;
- додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;
- дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима рада ученика, на оптимализованим исходима учења у сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени (Ilić, 2012а).

Општи циљ наставе грађанског образовања је „формирана личност компетентног, посвећеног, слободног, активног и одговорног грађанина демократског друштва" (Ilić, 2012б: 88). Профил идеалног грађанина демократског друштва најинтензивније се развија у инклузивној настави грађанског образовања, јер ученици интерактивно, индивидуализовано, мисаоно-критички уче уз континуирану подршку наставниковог комплементарног дјелотворног поучавања и на тај начин у зони свог наредног развоја стичу трансферабилна грађанска знања, развијају когнитивне и партиципативне грађанске вјештине и формирају грађанске ставове и увјерења.

МЕТОД

Проблем нашег теоријског проучавања је могућност заснивања инклузивне наставе грађанског образовања на дидактичким парадигмама, теоријама васпитног дјеловања и теоријама наставе, те идентификација компетенција наставника и специфичности тока инклузивне наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту.

Предмет проучавања је заснивање обиљежја инклузивне наставе грађанског образовања на синтетизованим елементима савремених дидактичких парадигми и теорија васпитног дјеловања и наставе, принципима концепта вишеструког учења и поучавања те идентификација педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника у инклузивној настави и специфичности тока такве наставе.

Циљ теоријског проучавања је утврђивање заснованости обиљежја наставе грађанског образовања на поставкама савремених дидактичких парадигми и теорија васпитног дјеловања и наставе, те идентификација компетенција наставника за инклузивну наставу грађанског образовања, дидактичко-методички заснованог тока инклузивне наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту.

Задаци теоријског проучавања су:

– идентификовати обиљежја наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту која су утемељена на елементима савремених дидактичких парадигми;

– утврдити дидактичко-методичке специфичности наставе грађанског образовања које су засноване на елементима посебних теорија васпитног дјеловања, теорија наставе и принципима вишеструког концепта учења и дјелотворног поучавања;

– идентификовати компетенције наставника за планирање, припремање, извођење и евалуацију инклузивне наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту;

– установити ток синхронизоване диференцијације и интеграције активности индивидуалног и заједничког учења и комплементарног поучавања у инклузивној настави грађанског образовања и начин операционализације таквих теоријских поставки у тимској изради уџбеника и приручника за инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту.

У расвјетљавању постављених задатака примијењена је метода теоријске анализе и синтезе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру наредна четири поднаслова експлициран је циљ и расвијетљени су задаци теоријског проучавања.

Утемељеност наставе грађанског образовања у измијењеним друштвеним токовима на поставкама савремених дидактичких парадигми

Наставу грађанског образовања уопште, а нарочито инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеним друштвеним токовима није могуће теоријски утемељити без ослањања на савремене дидактичке парадигме.

Парадигма (грч. paradeigma – образац, модел, план) се у Платоновој теорији идеја помиње као „образац по коме су начињене ствари појавног свијета" (*Лексикон образовних термина*, 2014: 555). Дидактичка парадигма је „општи методолошко-дидактички став и полазни концепт рјешавања одређене класе проблема, те полазиште и образац за планирање и реализацију истраживачких и развојно-иновативних пројеката у настави и образовном процесу" (Јерковић, 2018: 318).

Рудакова (2005) издвојила је три врсте дидактичких парадигми: 1. конзервативна, 2. рационалистичка и 3. феноменолошка.

Поред поменутих дидактичких парадигми за расвјетљавање заснованости инклузивне наставе грађанског образовања у радикално измијењеним цивилизацијским приликама, узећемо у разматрање и конструктивистичку дидактичку парадигму, која није саставни дио класификације Рудакове.

Обиљежја инклузивне наставе грађанског образовања није могуће засновати на поставкама конзервативне дидактичке парадигме. У настави утемељеној на конзервативној парадигми ученици претежно слушањем, гледањем и запамћивањем стичу углавном готова вербално-репродуктивна знања. У фокусу ове парадигме је водећа улога наставника. Наставник не уважава индивидуалне потребе и потенцијале ученика, а настава коју организује је једнака за све ученике.

> „Настава која се темељи на поставкама конзервативне дидактичке парадигме претежно је: шематизована, нефлексибилна, поучавалачка, једносмјерна, дехуманизована, дезалијенацијска, деперсонализована, нереспонсибилна, неиндивидуализована, неинклузивна и врло често етикетирајућа" (Јерковић, 2018: 320–321).

Таква настава је у супротности са суштином инклузивне наставе грађанског образовања у којој ученици активно и интерактивно конструишу и концептуализују грађанска знања, развијају грађанске вјештине и врлине и примјењују их у стварном контексту свог друштвеног окружења.

Према рационалистичкој дидактичкој парадигми ученик до сазнања претежно долази самоактивношћу која је прожета наставниковим дјелотворним комплементарним поучавањем. У инклузивној настави грађанског образовања наставник стваралачки изналази начине најприкладнијег и најстимулативнијег представљања садржаја грађанског образовања (фокус) и укључивања ученика са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и свих осталих у процес самосталног или интерактивног (па и стваралачког) стицања грађанских знања, развијања грађанских вјештина и формирања грађанских ставова и увјерења.

Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења" (Костовић, Ољача, Ђерманов, 2008). У фокусу конструктивистичке дидактичке парадигме је активно учење, тј. конструкција знања. Полазно становиште конструктивизма јесте да је учење контекстуално, јер обухвата цјелину фактора који могу чинити унутрашњи и спољашњи контекст настанка мисаоних процеса (Влахо-

вић, 2012: 85). У инклузивној настави грађанског образовања обезбјеђује се повољан унутрашњи и спољашњи контекст учења. Наставник у инклузивној настави грађанског образовања објективном методологијом и властитим настојањем треба да проникне у „свијет квалитета" (Glasser, 2005) индивидуе и добије вриједне информације за креирање контекста учења, планирање синхронизованих активности индивидуалних и/или интерактивних активности, индивидуализацију средстава мотивисања и начина вредновања резултата активности свих ученика, без обзира на различитости. У инклузивној настави грађанског образовања наставник континуирано и врло флексибилно ослушкује унутрашњи контекст, како би мијењао вањски контекст и учинио процес учења што прикладнијим за сваког ученика. У таквој настави ученици не само да развијају грађанске компетенције, него у процесу „конструкције знања", сигурно интензивније него у другим наставним предметима, поспјешују учење учења. Ученици су мотивисани за учење јер су заштићени од нежељених посљедица иницијалних неуспјеха. Поставке конструктивистичке парадигме на којима се темеље обиљежја инклузивне наставе грађанског образовања су: холистички приступ, знање се открива и конструише, индивидуализација учења, дефинисани очекивани исходи, формативна евалуација и самоевалуација, унутрашњи локус контроле (Ђукић, Шпановић, Ђерманов, 2008, према: Шпановић, 2013).

У фокусу феноменолошке дидактичке парадигме је личносно оријентисана настава. Кључна идеја ове дидактичке парадигме је личносно образовање.

Научно поуздана и стручно инструктивна утемељења инклузивне наставе грађанског образовања у оквиру противрјечних друштвених процеса налазимо у теорији развијајуће наставе Лава Виготског, у феноменолошкој теорији личности Карла Роџерса и хуманистичкој теорији Абрахама Маслова. У основи свих наведених теорија је холистички приступ личности. Појединац перципира свијет на свој аутентичан или посебан начин. Те перцепције чине његов феноменални свијет или феноменално поље (Fulgosi, 1987: 277).

> „Да би се искусило како дјеца опажају свијет, како рјешавају проблеме, како се развијају итд., није довољно скривати се иза стакла иза кога посматрач не види, нити се ограничити претходно датом мрежом или протоколима посматрања. Истраживање овдје значи учествовати у унутрашњој перспективи дјетета, тачније: пратити га, спријатељити се с њима, створити повјерење, заједно се играти и пустити га да приповиједа" (Lippitz, 1986: 7, према: Gudjons, 1994: 41).

У инклузивној настави грађанског образовања наставник улази у феноменални свијет ученика како би га могао истински прихватити. Само тако може разумјети његове намјере, понашања, поступке, осјећања, односе према другима, али и понудити прикладне активности у настави грађанског образовања које су у његовом феноменалном пољу које могу допринијети развијању грађанских компетенција ученика у зони њиховог наредног развоја. Маслов сматра да је „циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала или

могућности, односно самоактуализација појединца" (Fulgosi, 1987: 249). Инклузивна настава грађанског образовања обезбјеђује услове за самоактуализацију личности ученика јер се у таквој настави ученик прихвата као цјеловито, интегрисано и стваралачко биће, које може максимално ангажовати своје потенцијале уколико се садржаји, начини и амбијенти учења и стимулативног поучавања прилагоде и уколико му се омогући учешће у активностима у подржавајућој атмосфери.

У реализацији поставки феноменолошке парадигме у инклузивној настави грађанског образовања важну улогу има наставник који дијагностикује индивидуалне особености сваког ученика у способностима за учење, навикама и техникама учења, доминирајуће стилове учења, темпо учења, али и могуће препреке у учењу и учешћу или развојне сметње. На темељу таквих спознаја наставник ће припремити прикладне заједничке, разноврсне синхронизоване индивидуалне или интерактивне активности за ученике са препрекама у учењу и учешћу и за остале ученике, стимулативно окружење за учење, начине презентације и заједничке подјеле рјешења те евалуације њихових постигнућа. Повремено самостално реализујући индивидуализоване задатке, ученик са препрекама у учењу и учешћу ће продубљивати своја искуства и стицати елементарна грађанска знања, вјештине и врлине. Неки ће преферирати стимулативне невербалне вјежбе (избор и редање слика, текстова, симулације, покрете тијела, скицирање), а другима ће истовремено више одговарати наставникова објашњења, читање текста, усмени одговори на питања. Такво индивидуализовано учење неопходно је интензивније прожимати социјализацијским активностима, као што су интерактивно (тандемско, групно, одјељењско) учење, презентација рјешења задатака; размјена искустава, информација и докумената; чиме се развијају вјештине ненасилног комуницирања, удруживања, толеранције другачијих увјерења, постизања компромиса, преферирање заједничког добра. Такви исходи незаобилазни су у развијању грађанских компетенција младих неопходних за њихову сталну укљученост у заједничко превладавање препрека у остваривању људских права свих појединаца и социјалних група у локалној друштвеној заједници, на националном и међународном плану.

У инклузивној настави грађанског образовања развијају се грађанске вјештине учешћа, а обезбјеђује се и оптимална социјализација аутентичних индивидуалитета личности ученика. Олпорт наглашава да је човјек „јединствено дјело сила природе" (Olport, 1969: 12). Инклузивна настава грађанског образовања обезбјеђује услове за подржавање таквог јединства. У таквој настави компетентан наставник настоји да помогне сваком ученику да у што већој мјери оствари и конструктивно покаже ту своју аутентичност у слободном времену, професионалном испољавању, грађанском и политичком активизму.

Сходно претходним интерпретацијама можемо закључити да је инклузивна настава грађанског образовања у контексту друштвених процеса, противријечности и изазова полипарадигматски заснована. Теоријске основе такве

наставе настају функционалним повезивањем тематски релевантних елемената рационалистичке, конструктивистичке и феноменолошке парадигме.

Примјери парадигматко-теоријски заснованих уџбеника за ученике и приручника за наставнике у инклузивној учионици тимски су креирани у оквиру пројеката Цивитас-а БиХ под насловом *Прилагодба уџбеника и приручника за наставу демократије и људских права у инклузивној учионици*[1].

Заснованост наставе грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту на специфичним теоријама васпитног дјеловања и теоријама наставе

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту може се засновати на теоријама које се разликују по свом степену општости. Тако Миле Илић наводи три групе теорија на којима се темељи инклузивна настава грађанског образовања:

1. опште теорије о процесима из ширег контекста инклузивне наставе;
2. посебне теорије о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе;
3. специфичне теорије васпитног дјеловања, образовања и тангентних модела наставе (Ilić, 2012a: 43–47).

У овом раду предност ћемо дати другој групи теорија, тј. посебним теоријама о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе.

Инклузивну наставу грађанског образовања могуће је сагледати, планирати и остваривати респектујући опште поставке критичко-конструктивне дидактичке теорије Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki). „Општим одређењем наставног циља овде се сматра пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, чији је момент способност самоодлучивања" (Klafki, 1994). Ове способности се у инклузивној настави грађанског образовања развијају у континуираној интеракцији процеса учења и поучавања. У таквој настави ученицима се обезбјеђују вишеструке (заједничке, индивидуалне и интерактивне) синхронизоване активности у којима се омогућује интензиван развој њихових грађанских компетенција.

[1] У оквиру овог пројекта настало је неколико публикација: *Основи демократијеи људска права* – уџбеник за ученике основне школе; *Основи демократије и људска права* – приручник за наставнике основне школе; *Демократија и људска права* – уџбеник за ученике средње школе; *Демократија и људска права* – приручник за наставнике средње школе; *Основи демократије у инклузивној учионици – Први кораци* – Водич за наставнике разредне наставе; *Програм Ја грађанин* – Приручник за ученике; *Програм Ја грађанин* – Приручник за наставнике. У оквиру овог пројекта, такође, развијени су програми онлине обуке наставника за инклузивну наставу грађанског образовања.

Наставници и ученици заједнички критички процјењују процес учења, анализирају могуће препреке и заједнички налазе начине њиховог ефикасног превазилажења, како за ученике са препрекама у учењу и учешћу тако и за све остале ученике. С друге стране „у тако схваћеним процесима учитељи увијек поново пролазе процесе властитог учења" (Klafki, 1994). Односећи се критички и рефлексивно према процесима и резултатима инклузивне наставе грађанског образовања, наставник јача своје педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције и континуирано унапређује наставу.

Клафки у својој теорији апострофира „учење путем откривања или поновног откривања, смислено учење с разумијевањем којем је безусловно подређено чисто репродуктивно преузимање знања и све тренирање, вјежбање и понављање вјештина" (Klafki, 1994). У инклузивној настави грађанског образовања ученици индивидуално и уз повремену помоћ наставника или вршњака стичу трајније вриједна грађанска знања, вјештине и врлине које имају вриједност и изван учионице. Клафки наставу схвата као процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994). Инклузивна настава грађанског образовања оптимално осамостаљује ученика, јер он демократски партиципира у избору варијанти активности које су му најинтересантније и које ће га оптимално ангажовати.

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеним друштвеним приликама у својој суштини садржи сљедеће категорије демократске партиципације ученика и наставника: самоодлучивање, солидарност, суодлучивање, самоодређење, дјеловање, интеракцијски процес, разумијевање, учешће, настава усмјерена према ученику, настава схваћена као социјални процес, демократско социјално васпитање и сл. Грађанске компетенције могуће је стицати само у респонсибилним процесима учења и поучавања у којима су прилике за учешће отворене за све без обзира на бројне различитости међу ученицима.

Инклузивну наставу грађанског образовања у условима савремених промјена могуће је критички сагледати и кроз призму теорије курикулума или циљно усмјереног приступа Кристине Мелер (Christine Möller), која под појмом курикулум подразумијева „план за састављање и одвијање наставних јединица" (Möller, 1994: 79). Овај план обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења, а служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Циљеви учења се не прихватају као нешто што је унапријед задано и не сматрају се „нечим што искључиво одређује неко вањско тијело или установа" (Möller, 1994: 80). У инклузивној настави грађанског образовања циљеви учења нису споља наметнути. „Они су замијењени очекиваним исходима или жељеним резултатима наставе, јер су они лакше мјерљиви и представљају трајне ефекте: наставне јединице, теме, модула, подмодула или цјелокупног индивидуалног програма" (Јерковић, 2019: 290).

Планирање и припремање ефикасне инклузивне наставе грађанског образовања у радикално измијењеном друштвеном контексту најефикасније се

остварује у обрнутом дизајну (Hass, 2004). Између етапа макроплана или микроплана (наставне јединице) инклузивне наставе грађанског образовања и етапа процеса развијања курикулума, могу се уочити подударности. Према првом стадију развоја курикулума која носи назив *планирање учења*, у инклузивној настави одређују се оптимализовани и индивидуализовани жељени резултати и прихватљиви докази да се исти остварују. Ученици ће остваривати очекивани исход избором најприкладније дидактичко-методичке варијанте активности (илустрацијом, писаним или усменим изражавањем, симулацијом, музиком, покретом, игром улога и слично).

Према другом стадију развоја курикулума, који носи назив *организација учења*, у инклузивној настави грађанског образовања одређују се планирана искуства учења и поучавања, односно сценариј тематски прикладних синхронизованих главних вјежби за ученике са препрекама у учењу и учешћу и све остале ученика уз обезбјеђивање одговарајуће материјално-техничке основе наставног рада. У тој етапи сваки ученик (па и ученик са препрекама у учењу и учешћу) има прилику да своја рјешења подијели са вршњацима у одјељењу. На крају, примјењују се контролни поступци којима се врши провјера остварености жељених резултата, тј. добијају се прихватљиви докази у којој мјери се они остварују. Наставник утврђује да ли стварно постигнуто понашање одговара планираном (заданом понашању = контрола учења) (Möller, 1994).

Инклузивну наставу грађанског образовања у условима све динамичнијих друштвених промјена могуће је засновати на поставкама критичко-комуникативне дидактичке теорије Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Критичка је утолико што не прихвата некритички постојећу стварност, већ је настоји поправљати. Комуникативна је зато што полази од схватања да настава треба да буде у што већој мјери комуникацијски процес (Winkel, 1994).

Први Винкелов аксиом – перманенција – апострофира да је настава комуникацијски процес, те да у настави не можемо да не комуницирамо. У инклузивној настави грађанског образовања акценат је на континуираној еманципаторској комуникацији свих учесника без обзира на различитости. Винкелова теорија се назива комуникативном „не само стога што настава јест комуникацијски процес (са свим својим неугодним дефектима), већ и стога што би учење и поучавање могло бити комуникативније, тј. више усмјерено на ученика, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама, ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима итд." (Winkel, 1994: 99). У инклузивној настави грађанског образовања учење и наставниково комплеметарно дјелотворно поучавање је оптимално усмјерено на ученика, ослобађајуће и хуманизујуће.

> „Што је инклузивна настава 'комуникативнија', она је и флексибилнија и отворенија за критичко преиспитивање и унапређивање њених токова и исхода. Наставник кроз комуникацијске процесе долази до индикатора који су релевантни за континуирано побољшавање токова и исхода наставе" (Јерковић и Илић, 2020: 135).

Парадигме Винкелове критичко-комуникативне теорије о вредновања наставног рада подударне су са полазиштима евалуације процеса и исхода инклузивне наставе грађанског образовања. „И према овој теорији не евалуирају се само исходи индивидуалног учења и дјелотворног поучавања (обим, квалитет, примјењивост знања, умјећа), већ и квалитет процеса наставног рада (иницијативност, самосталност, инклузивност атмосфере, темпо учења)" (Јерковић и Илић, 2020: 136) Сталним евалуацијама и самоевалуацијама континуирано се критички преиспитује дјелотворност наставникових приједлога дидактичко-методичких варијанти активности као и процеса њихове реализације у којима је комуникација основни покретач.

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту може се сагледати, конципирати и реализовати у свјетлу теорије развијајуће наставе. „Према овој теорији, развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања)" (Давидов, 1995: 11). Према хипотези Виготског настава и развој су у међузависном односу (развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој). Хипотезом Виготског апострофира се „поставка о неподударању процеса развоја са процесима обучавања, што први прате друге који стварају зоне наредног развоја" (Давидов, 1995: 14). Инклузивна настава грађанског образовања обезбјеђује сваком ученику индивидуализовано учење и поучавање у зони њиховог наредног развоја, односно континуирано смјењивање зона актуелног и наредног развоја. Очекивани исходи у таквој настави нису једнаки за све ученике, већ су индивидуализовани. „Развој није нешто што је унапријед дато, него оно што се мора актуализовати сопственом дјелатношћу – саморазвојем" (Knežević, 1986: 109). У инклузивној настави грађанског образовања наставник укључује ученике у оне активности које ће ангажовати његове потенцијале у зони њиховог наредног развоја. Кључна улога наставника у таквој настави је да на методолошки и дидактичко-методички утемељен начин убрза процес развоја грађанских компетенција сваког ученика.

Занков је у свом експерименталном истраживању у духу социологистичке теорије Лава Виготског апострофирао значај колективне дјелатности ученика за формирање нових психичких функција. Захваљујући наставниковом дјелотворном поучавању у инклузивној настави грађанског образовања или интеракцији са вршњаком који има приближно исту зону наредног развоја (понекад и групом таквих вршњака), ученик наставну дјелатност са колективног нивоа преноси на индивидуални. Тада та дјелатност прелази у зону његовог актуелног развоја, тј. ученик постаје „индивидуални субјекат те дјелатности" (Давидов, 1992; Цукерман, 1993, према: Давидов, 1995: 28).

Инклузивну наставу грађанског образовања у условима савремених друштвених потреба и изазова могуће је засновати и на поставкама теорије конфлуентног образовања.

> Конфлуентно образовање је „организовани процес учења и подучавања у којем биолошки индивидуум и/или једно индивидуално нагонско биће, помоћу образовних добара, (само)активитета и унапређујућег потицања и дјеловања, у својој тоталности израста из унутарњег тока формирања/образовања у једно здраво јединствено душевно, духовно и дјелатно људско биће" (Slatina, 2005: 89).

У инклузивној настави грађанског образовања се респектује се сједињеност свих компоненти развоја ученика што је у основи теорије конфлуентног образовања. „Јединство поменутих компоненти развоја чини наставни процес суптилнијим, а самим тим и функције наставника сложенијим" (Јерковић, 2019: 295). Инклузивна настава грађанског образовања доприноси развоју самоусмјеравајућег учења, што је, такође, у основи теорије конфлуентног образовања. У току таквог учења ангажовани су сви потенцијали ученика: когнитивни, емоционални и вољно-мотивациони. У процесу самоусмјеравајућег учења ученици задовољавају неке од сљедећих генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005). Они бирају дидактичко-методички најповољнију варијанту активности те на тај начин задовољавају те своје потребе – теорија избора/контроле (Glasser, 2005: 46). У инклузивној настави грађанског образовања наставник стимулише самоусмјеравајуће учење тако што: обезбјеђује различите начине мотивисања ученика (фокус), конципира и предлаже разноврсне варијанте главних вјежби у „зони наредног развоја сваког ученика", примјењује различите начине поспјешивања рада у малим групама, као и варијанте индивидуализоване и међугрупне евалуације постигнућа ученика.

За наставу грађанског образовања можемо рећи да је инклузивна уколико уважава сљедеће принципе конфлуентног образовања:

1. принцип спонтанитета и самоактивитета;
2. принцип интеракције и комуникације;
3. принцип слободе и одговорности и
4. принцип актуалитета и тоталитета (Slatina, 2005: 281).

У инклузивној настави грађанског образовања ученици самоактивно креирају знање (персонални конструктивизам), али и у или интеракцији са наставником или вршњаком (социјални конструктивизам). У таквој настави се обезбјеђује откривање индивидуалитета ученика, тако да они „не наступају једни према другима као природна тијела, него као личности, као производитељи властитих идеја, ставова, осјећања и мишљења" (Slatina, 2005: 290). У инклузивној настави грађанског образовања различитости међу ученицима су полазна основа у креирању и димензионирању процеса и исхода учења и комплементарног поучавања.

У таквој настави полази од тога да је свако дијете аутентична појава која тежи актуализацији својих потенцијала. „Основ његовог раста и развитка налази се у његовом слободном и одговорном дјелању и понашању. Човјек има заносно осјећање слободе. У том заносном осјећању слободе могуће је његовање душе, могућ је развој душевних особина" (Slatina, 2005: 290). Принципу слободе комплементаран је принцип одговорности. „Изван одговорности слобода ишчезава, а изван слободе одговорност се не може доживљавати и развијати" (Slatina, 2005: 294). У инклузивној настави грађанског образовања ученици имају могућност да бирају главне вјежбе и начине испољавања унутар њих, да користе прикладне стратегије учења, да слободно изражавају своје ставове и вреднују различите друштвене појаве, да резултате свога рада дијеле са другим ученицима у одјељењу.

Сваки степен когнитивног, емоционалног и моралног развоја подржан је специфичном духовном структуром индивидуе. Ова законитост у процесу конфлуентног образовања одређена је појмом – принцип актуалитета (Slatina, 2005: 295). У инклузивној настави грађанског образовања наставник узима у обзир ниво актуелног развоја ученика, а затим обезбјеђује одговарајуће учење и евалуацијске активности у зони наредног развоја њихових грађанских компетенција. Уколико сваки степен развоја досегне максимум, онда процес конфлуенције води развоју личности (Slatina, 2005: 300). У настави грађанског образовања остварује се и принцип тоталитета јер се у таквој настави поред јачања индивидуалности, настоји успоставити и унутрашње јединство.

Компетенције наставника за инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту

За потпуније сагледавање компетенција наставника у инклузивној настави грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту неопходно је размотрити опште значења тог појма. Компетенција или компетентност (лат. competere – надлежност, тежити за) значи „постојање диспозиција за успјешно обављање неке дјелатности" (*Педагошки лексикон*, 1996: 242).

Под појмом компетенције наставника подразумијева се „функционално јединство специфичних знања, вјештина, те ставова и увјерења заснованих на психофизичким способностима и особинама (карактеристикама) личности наставника" (Бранковић и Партало, 2011: 42). Наведена дефиниција је уопштена, али може представљати полазну тачку за дефинисање компетенција наставника за инклузивну наставу грађанског образовања. Тако можемо рећи да компетенције наставника за инклузивну наставу грађанског образовања подразумијевају функционално јединство кључних знања, позитивних ставова и вјештина за педагошко-психолошки, методолошки и дидактичко-методички утемељено планирање, припремање, извођење и евалуацију такве наставе прожете примјерима рјешавања изазова у измијењеном друштвеном контексту.

Наглашавајући холистичку педеутолошку теорију о интегративности знања, вјештина, способности и понашања наставника у савременом васпитно-образовном раду, Миле Илић сматра да концепцију и структуру образовања наставника треба темељити на унапређивању сљедећих група међусобно повезаних компетенција:

1. опште компетенције (усвојеност трајније вриједних општих знања из филозофије васпитања, социологије образовања, информатике и страног језика и развијеност когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција);

2. општестручне компетенције (педагошке, психолошке, методолошке), и

3. ужестручне компетенције (дидактичке, стручно-предметне и дидактичко-методичке) (Илић, 2010).

Таква класификација компетенција наставника прикладна је и за инклузивну наставу грађанског образовања у било ком времену и социокултурном окружењу, па и у актуелном, радикално измијењеном друштвеном контексту.

Развој педагошко-психолошких и дидактичких компетенција наставника за инклузивну наставу грађанског образовања интензивиран је остваривањем сљедећих функција наставника: медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка. Медијаторско-социјализацијска функција наставника у инклузивној настави је дјелотворна у повезивању појединца у са одјељењем, то јест јачању његовог статуса у заједници. Наставник у инклузивној настави грађанског образовања врши пажљиву припрему свих ученика за стварно прихватање појединаца са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и талентованих и свих осталих ученика, уз континуирано праћење степена тог прихватања у конкретним активностима и ситуацијама. У таквој настави посебно се апострофира комплементарност принципа индивидуализације и социјализације у функцији хуманистички оријентисане социјализације аутентичних индивидуалитета.

У процесу учења и дјелотворног поучавања у инклузивној настави грађанског образовања могу настати различите потешкоће. Често су то проблеми емоционалне природе. Наставник у инклузивној настави грађанског образовања је и савјетодавац и терапеут, али и координатор уклањања препрека у психолошком животу ученика и у наставним ситуацијама. У таквој настави он обезбјеђује континуирану вербалну и невербалну подршку ученицима током наставе, позитивно стимулисање, активирање и праћење ученика уз стално потврђивање његовог напретка у усвајању битних грађанских знања и основних вјештина за што активније учешће у породичном, професионалном и друштвеном (грађанско-активизацијском и политичко-јавном) животу.

Уважавајући специфичности процеса учења и комплементарног дјелотворног поучавања у инклузивној настави грађанског образовања,

професионално оспособљен наставник испољава сљедеће педагошко-психолошке компетенције:

– спремност за прихватање различитости специфичних образовних потреба и потенцијала сваког ученика, те њихових персоналних, емоционалних, социјалних, когнитивних и других особености;

– оспособљеност за ненасилну комуникацију са ученицима приликом извођења и вредновања токова и резултата наставе;

– оспособљеност за развијање позитивне и инклузивне социоемоционалне климе у којој се остварује индивдуализација и социјализација сваког ученика без обзира на различитост;

– оспособљеност за идентификацију нивоа и структура претходних грађанских знања, вјештина и ставова, могућности, потреба, интересовања и евентуалних препрека ученика у процесу усвајања основних грађанских садржаја;

– спремност за утврђивање показатеља напредовања ученика у зони наредног развоја или евентуалних потешкоћа у учењу.

Неопходне су сљедеће дидактичко-методичке и стручно-предметне компетенције наставника за инклузивну наставу грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту:

– функционална знања наставника о кључним теоријским поставкама планирања, извођења и вредновања инклузивне наставе грађанског образовања;

– оспособљеност наставника за ефикасно креирање профила ученика и њихових индивидуалних програма васпитно-образовног рада планирање, извођење и евалуацију инклузивне наставе грађанског образовања у обрнутом дизајну;

– оспособљеност наставника за прикладно извођење и вредновање синхронизованих главних вјежби за ученике са препрекама у учењу и учешћу и остале ученике;

– оспособљеност наставника за формативну и сумативну евалуацију постигнућа ученика у инклузивној настави грађанског образовања, те анализу и превазилажење могућих препрека;

– оптимално позитивни ставови наставника према дјелотворности инклузивне наставе грађанског образовања;

– могућност наставника да критички преиспитују дјелотворност наставе грађанског образовања и да је на темељу властитих процјена и анализа континуирано унапређује.

С обзиром да постоје разлике у нивоу развијености дидактичко-методичких и стручно-предметних компетенција наставника, пожељно је да и стручно усавршавање наставника буде инклузивно, интерактивно, па и индивидуализовано. Такво треба да буде и у измијењеним друштвеним околностима, на примјер, у вријеме пандемије вируса ковид-19, када се најчешће реализује на даљину (онлајн).

Синхронизовано учење и комплементарно поучавања у инклузивној настави грађанског образовања у измијењеним друштвеним приликама

Смисао наставе углавном је одређиван у зависности од доминирајућих карактеристика друштвено-економских односа и цивилизацијских токова одређене историјске и педагошке епохе (Ilić, 2020; Filipović, 1977). Један од општих циљева наставе у демократским друштвеним заједницама огледа се у ослобађању, хуманизацији, еманципацији и оптималном развијању сваког појединца и свих заједно. Школа заправо представља друштво у малом. Кроз школу се настоји реализовати визија друштва. Демократизација друштва и демократизација школе су у међузависном односу. Демократизацијом друштва отварају се могућности за демократизацију наставе и школе, а демократизацијом школа унапређује се демократија у друштву.

У инклузивној настави грађанског образовања, нарочито у условима радикалних цивилизацијских промјена, није могуће усвајати грађанска знања, развијати грађанске вјештине и формирати грађанска увјерења и ставове без истинске партиципације ученика у настави. Партиципација је основно грађанско право у демократском друштву загарантовано Конвенцијом о правима дјетета (УНИЦЕФ, 1989). Потребе дјеце за партиципацијом у настави, школи и окружењу је универзална и увијек је постојала, али се кроз историју разликовао начин задовољавања те потребе, од потпуне доминације одраслих, преко декларативног прихватања такве потребе, до све извјеснијег стварног отварања простора за хуманизацију, еманципацију и слободу ученика у наставном процесу. Настава грађанског образовања је врло прикладан контекст за остваривање потребе дјеце за партиципацијом јер грађанске компетенције није могуће развијати без истинске укључености ученика у процесе и исходе наставе. Задеја Коделе (2017) сматра да је кључни фактор партиципације ученика у школи и настави квалитет односа између ученика и одраслих (наставника, стручних сарадника) који доприноси да се ученици осјећају уваженим и вриједним, али и слободним да изразе своје мишљење. Дјечју аутономију и јачање њихових потенцијала могуће је остваривати уважавањем концепта копродукције, односно заједничког, равноправног и реципрочног учешћа дјеце и одраслих (Tisdall, 2013).

Методичка обиљежја ефикасне инклузивне наставе грађанског образовања су:

1. „интерактивност, кооперативност и респонсибилност учесника у процесима поучавања и учења,
2. развојно-стимулативна примјереност задатака, садржаја и начина рада,
3. преферирање активизацијски оријентисане поливаријантне примјене метода, облика, система и модела наставног рада,
4. мултимедијалност извора учења и рада,
5. доминација искуственог и истраживачког учења, критичког размишљања, рјешавања стварних и хипотетичких проблема, размјене искустава и мишљења, дискусије и дебате, супротстављања на толерантан начин, заузимања и одбране става, активног учествовања,
6. што чешће програмски циљелисходно стваралачко ангажовање ученика и креативно испољавање наставника,
7. рад у условима угодне емоционалне атмосфере, колективне подршке, позитивног поткрепљивања групних и индивидуалних постигнућа" (Ilić, 2012б: 183–184).

Наведена обиљежја указују на висок степен партиципације ученика без обзира на предзнања, способности, евентуалне препреке ученика у учењу и учешћу, даровитост или различитост било које врсте. У инклузивној настави грађанског образовања сви учесници су усмјерени једни на друге.

Сваки микроплан инклузивне наставе грађанског образовања остварује се кроз три међусобно повезане компоненте (отварање, главне вјежбе и закључивање) са алтернативним елементима, као што су: фокус, преглед циљева, непознате ријечи, могуће главне вјежбе и начини закључивања лекције (Ilić, 2012б). За разлику од уобичајене (неинклузивне) наставе у којем су једнаки захтјеви за све ученике, у инклузивној настави грађанског образовања акценат је на оптималној активизацији свих ученика, што се обезбјеђује мноштвом динамичних синхронизованих индивидуалних и/или интерактивних ангажовања ученика са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и свих осталих ученика, те њихових заједничких активности.

Уважавајући концепт вишеструког учења и поучавања, наставник у инклузивној настави грађанског образовања и обезбјеђивањем вишеструких начина представљања садржаја учења у прикладној средини за учење, различитих индивидуализованих активности ученика, те персонализованих начина мотивисања ученика и евалуације њиховог рада доприноси јачању одговорности и партиципације ученика за токове и резултате наставе[2] (Јерковић и Илић,

[2] Аутори користе термин концепт вишеструког учења и поучавања јер је прикладнији за контекст наставе умјесто термина универзални дизајн учења (*Universal Design of Learning*

2020: 127). У реализацији свих активности у инклузивној настави грађанског образовања наставник континуирано пружа додатну помоћ ученику са препрекама у учењу учешћу, не искључујући га из заједнице у којој живи и ради, тј. из одјељења. Резултате свога рада тај ученик често саопштава свим ученицима у одјељењу. Важно је да и ученик буде што чешће у интеракцији, комуникацији и партиципацији са осталим ученицима у одјељењу, чиме се повећава степен инклузивности контекста реализације наставе грађанског образовања.

Захтјеви (очекивани исходи, садржаји, задаци, вјежбе) према ученику са препрекама у учењу и учешћу не треба да буду превише поједностављени, нити превише комплексни. Такве крајности би биле препрека учење у зони наредног развоја, а тиме не би биле стимулативне у елементарном усвајању грађанских знања, у развијању грађанских вјештина и формирању просоцијалних грађанских ставова и врлина. Захтјеви за ученике са препрекама у учењу и учешћу треба да буду оптимализовани и персонализовани, што значи да су прилагођени њиховим могућностима и потребама, а мањи број њих је у зони његовог блиског развоја, тј. незнатно су сложенији, али уз додатни напор могу бити реализовани и уграђени у зону његовог наредног развоја. Избор задатака и њихово обогаћивање новим захтјевима извршиће наставник прикладно профилу одређеног ученика, доприносећи сталном повећавању успјешности његовог учења и учешћа, како у школи, тако и у друштвеној средини.

Остваривање очекиваних исхода инклузивне наставе грађанског образовања не своди се само на учење и поучавање дјеце препрекама у учењу и учешћу, већ симултано, стимулативно и кооперативно учење и учешће и дјелотворно комплементарно подучавање таквих и свих осталих ученика у све сложенијем школском амбијенту и у условима радикално промијењеног друштвеног контекста.

ЗАКЉУЧАК

Инклузивна настава грађанског образовања у измијењеном друштвеном контексту биће васпитно-образовно ефикасна уколико је полипарадигматски заснована. Теоријске основе такве наставе настају функционалним повезивањем двије доминантне савремене дидактичке парадигме – конструктивистичке и феноменолошке. Такву наставу могуће је утемељити и на поставкама рационалистичке дидактичке парадигме, поготово у домену рада са ученицима с препрекама у учењу и учешћу.

Инклузивну наставу грађанског образовања могуће је засновати на основним поставкама хуманистичке теорије Абрахама Маслова и феномено-

– *UDL*) који потиче из архитектуре. Креативни творац тог термина је архитекта Роналд Мејс (Ronald Mace).

лошкој теорији личности Карла Роџерса, као и на поставкама савремених дидактичких теорија, међу којима су: критичко-конструктивна, курикулумска, критичко-комуникативна, теорија развијајуће наставе и теорија конфлуентног образовања.

Компетенције наставника за наставу грађанског образовања у новим друштвеном приликама и изазовима значајно се мијењају и постају сложеније. Један од новијих изазова је како планирати, реализовати и евалуирати инклузивну онлајн наставу грађанског образовања, како у виртуелном простору испоштовати критерије инклузивности, те како синхронизовати активности ученика с препрекама у учењу и учешћу, даровитих и свих осталих ученика у таквој настави.

Неопходна је континуирана дисеминација теоријских основа, изведбених модела и ефеката инклузивне наставе грађанског образовања, не само у научним и стручним дидактичко-методичким публикацијама, већ и на наставничким факултетима и у програмима континуираног професионалног усавршавања наставника.

Литература

Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У С. Маринковић (ур.), *Настава и учење - стање и проблеми*, рад штампан у цјелини, 11. новембар 2011, Ужице (39–50). Универзитет у Крагујевцу: Педагошки факултет у Ужицу.

Влаховић. Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.

Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.

Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У С. Крњајић (ур.): *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (97–11). Zagreb: Educa.

Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.

Илић, М. (2010). Концепција и структура образовања будућих учитеља за савремени васпитно-образовни рад. У Д. Бранковић (ур.), Бањалучки новембарски сусрети, Зборник радова *Култура и образовање – детерминанте друштвеног прогреса (достигнућа, домети, перспективе)*, књига 11, рад штампан у целини, 3–4. децембар 2010, Бања Лука (549–563). Бања Лука: Филозофски факултет.

Ilić, M. (2012a). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Ilić, M. (2012b). *Metodika građanskog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Јерковић, Љ. (2018). Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLVIII(1), 317–336. DOI 10.5937/ZRFFP48-15008.

Јерковић, Љ. (2019). Индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија. Косовска Митровица: *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLIX(2), 283–304. DOI 10.5937/ZRFFP49-19104.

Јерковић, Љ. и Илић, М. (2020). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. У С. Маринковић (ур.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту,* рад штампан у целини, 23. октобар 2020, Ужице (125–146). Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу. DOI 10.46793/STEC20.125J.

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* (15–57). Zagreb: Educa.

Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Prosveta.

Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Компетенција (1996). У А. Јакшић и П. Пијановић (ур.). *Педагошки лексикон* (стр. 242). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Konvencija o pravima djeteta (1989). UNICEF.

Костовић, С., Ољача, М. и Ђерманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У Д. Бранковић (ур.), *Бањалучки новембарски сусрети – Наука, култура и идеологија,* рад штампан у цјелини, 12–13. децембар 2008, Бања Лука (263–277). Бања Лука: Филозофски факултет.

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Matijević, M. (2017). Na tragu didaktike nastave za net-generacije. U *Nastava i škola net – generacije* (19–46). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (79–94). Zagreb: Educa.

Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.

Парадигма (2014). У П. Пијановић и др. (ур.). *Лексикон образовних термина* (стр. 555). Београд: Учитељски факултет.

Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс".

Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja.* Zenica: „DOM ŠTAMPE".

Tisdall, E. K. M. (2013). The transformation of participation? Exploring the potential of "transformative participation" for theory and praptice around children and young people's participation'. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183–193.

Filipović, N. (1977). *Didaktika 1*. Sarajevo: Svjetlost.

Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Hass, N. (2004). *Kriteriji procjene učenikovog razumijevanja*. Sarajevo: CIVITAS BiH.

Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави*. Универзитет у Новом Саду: Педагошки факултет у Сомбору.

Ljiljana S. Jerković
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy
Mile Đ. Ilić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

INCLUSIVE TEACHING OF THE SUBJECT OF CIVICS IN AN ALTERED SOCIAL CONTEXT

Summary

The starting assumption of the paper, based on scientific research, is that major changes to the objective reality (geological and climatic processes and natural disasters) and to our civilisation (range and challenges of formatisation and digitalisation processes, economic crises, pandemics of various diseases etc) have caused an altered social context at local, national, and global levels. For that reason, the idea of inclusion in society and education, with reference to the teaching subject of civics, has been widely acclaimed by scholarly circles and general public.

With regard to that, the paper first offers a definition of the notion of inclusive teaching of the subject of civics, featuring its synthesised theoretical background regarding the achievements of humanistic psychology, of contemporary didactic paradigms, of the effects of specific theories of moral education, of teaching theories, and of principles of Universal Design for Learning. In that respect, highlighted are methodological specificities of the inclusive teaching of civics. Furthermore, identified are basic functions and competences of a teacher regarding planning, implementing, and evaluating that type of teaching. In the end, the paper displays the course of synchronised differentiation and integration of activities concerning individual and group learning and complementary teaching in a stimulative context, in operationalisation of the aforementioned theoretical background in designing textbooks and companions by a team of authors, and in creating and implementing online training courses for teachers of civics, aimed at improving the status of this subject within the curriculum.

Keywords: *inclusive teaching, civics, theoretical background, competences.*

IV

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.651S
УДК 159.946.3-053.4/.5
Стручни чланак
стр. 651–664

Буба Д. Стојановић[*]
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет, Врање

ЗНАЧАЈ ПОРОДИЦЕ ЗА РАЗВИЈАЊЕ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ИЗМЕЊЕНИМ УСЛОВИМА РАДА

Апстракт: Говор као социјална категорија проистиче из потребе детета да буде у контакту и комуницира са другима. На тај начин оно се учи активној комуникацији и интеракцији, изражава своје мисли, осећања, ставове и потребе. Неговање говорне културе најмлађих је један од кључних задатака предшколске установе; пре тога породице, а посебно школе. Оспособљавању деце/ученика за усмено изражавање и комуникацију посвећује се велика пажња почев од предшколског узраста систематским радом васпитача, а касније, са поласком у школу, и учитеља, уз, наравно, породицу као прву и незаобилазну карику у том ланцу.

Од квалитета комуникације и интеракције између детета/ученика и других актера умногоме зависи говорни, али и укупни развој личности и унапређење културе језичког изражавања. Измењени услови наставног рада изазвани ковидом-19 у којима се одвија васпитно-образовни процес сада већ више од годину дана значајно су нарушили квалитет комуникације у вртићу и школи. Једно време интеракције, која је и иначе смањена, уопште није било; трајање школског часа је скраћено, уведено је обавезно ношење маски, услед чега је дисање отежано, па самим тим долази и до замарања при говору, што све озбиљно прети да угрози још увек недовољно развијене говорне способности деце/ученика млађих разреда основне школе.

У раду ће бити речи о значају породице за развој говорне културе деце предшколског и ученика млађег школског узраста, потреби и могућностима појачане сарадње са вртићем/школом у измењеним условима рада са циљем стварања што чешћих ситуација за дуже говорно испољавање деце/ученика у кућном амбијенту кроз стваралачке задатке активног читања, препричавања, причања и описивања како би се успешно развијале говорне способности деце/ученика и ван вртића/школе.

Кључне речи: *говорна култура, породица, предшколска установа/школа, дете/ученик, развој.*

[*] bubast@pfvr.ni.ac.rs

УВОД

Још се у античкој Грчкој препознавала моћ и вредност усмене речи, надмоћ сугестивног, тачног и лепог говора која је 'крчила' пут многим вештим говорницима ка високој позицији у друштву. Старогрчки филозоф Аристотел уверен да се кроз физичку активност, у измењеном амбијенту, у природи боље памти, сате и сате је проводио шетајући са својим ученицима због чега су их Атињани прозвали перипатетичарима (од грчке речи *peripatetikos* што значи шетајући, лутајући). Тзв. 'ходајуће' академије су се залагале за говор као изузетно важну вештину коју је могуће, чак и пожељно практиковати увек и свуда, а која је данас у ери научно-технолошке револуције с једне, и измењених околности живота и рада изазваних ковидом-19, с друге стране, неоправдано запостављена и озбиљно доведена у питање. Тиме је и укупни развој личности детета, сваког младог бића данас, углавном препуштен негативном утицају електронских медија, недовољно подстицајном окружењу за говорно испољавање и укупно мисаоно ангажовање.

Истовремено, „општи генетички закон културног развоја појединца", како истиче Виготски (а говор је културна тековина) одвија се тако да се „свака функција у културном развоју детета појављује на сцени два пута, на два плана: најпре на социјалном, а потом на психолошком; најпре међу људима као интерпсихолошка категорија, а затим унутар детета као интрапсихолошка категорија, што се подједнако односи на све више психичке функције које су интериоризовани социјални односи" (Brković, 2011: 246). Све то намеће обавезу одраслима за правовременим и константним подстицањем и неговањем социјалних односа детета како би се и остале функције уско повезане са говором на време развиле.

Чињеница да се дете не формира најпре као индивидуа, па тек онда као друштвено биће (како се дуго веровало), већ обрнуто: „оно је прво стопљено са својом друштвеном средином, да би се постепено индивидуализовало, стицало појам о себи као издвојеној јединки (Wallon, 1972: 7, према: Kamenov, 2002) намеће потребу да се озбиљно промисли о улози породице и породичног окружења у говорном развоју детета у измењеним условима живота и рада изазваних ковидом-19, чиме је социјални контакт најмлађих доведен у опасност, а тиме и предуслови за успешан развој говорне вештине.

Поставља се питање шта ће бити са развојем говора као више психичке функције детета предшколског/млађег школског узраста уколико су социјални односи дуже време ограничени поменутом епидемиолошком ситуацијом? Како и на који начин задовољити потребу детета за говором? Како надоместити недовољну говорну активност услед измењеног начина рада вртића/школе што за последицу има мањи број учесника у комуникацији, краће време боравка у групи, обавезно ношење маски што све отежава правилну артикулацију гла-

сова, омета нормално дисање при говору? Како обезбедити оптималне услове за правилан развој говора и унапређење говорне културе, а самим тим и развој мишљења и других виших психичких функција детета које су у тесној вези са развојем говора у периоду који се препознаје као оптималан?

ПОРОДИЧНА СРЕДИНА – КЉУЧ УСПЕШНОГ ГОВОРНОГ РАЗВОЈА И У ИЗМЕЊЕНИМ УСЛОВИМА ЖИВОТА И РАДА

Место и улога породице у развоју личности детета различито су се опажали током историје. У античко доба, па и касније у време Песталоција, сматрало се да родитеље треба искључити из процеса васпитања и образовања деце као неподобне. Почетком двадесетог века владало је мишљење да систематско укључивање школованих родитеља у васпитање и образовање деце може умногоме допринети ефикасности ових важних друштвених процеса за развој личности. Данас породица постаје најодговорнија како за ране подстицаје у развоју говора, јер само неколико месеци по рођењу дете везује звучне целине које чује од одраслих са одређеним значењима и на тај начин почиње да учи специфични језик средине у којој одраста, тако и за даљи развој и унапређење говорних способности.

Препоруке су да у периоду од треће до пете године дете учи вербалну комуникацију: описује, препричава, прича (Baucal, 2012: 61–62), усваја говор као социјалну категорију у активној комуникацији са другима. Те друге, најпре чини породица, пре свих мајка која најдуже борави са дететом, а онда и остали чланови. Зато је за процес развијања и усвајања битна комуникативна употреба говора и активност самог детета, јер активном језичком праксом у свакодневним животним ситуацијама дете овладава разноврсном употребом говора, спонтано овладава сложеним језичким компонентама (гласовима, значењем, синтаксом), учи за шта и како да употреби језик. Само у контакту са другима оно развија комуникативну функцију говора. Полазећи од узорака говора које чује, у непрекидној интеракцији са другима, процес језичког развоја и интелектуалног сазревања могућ је само „креативном спрегом јединке са околином" (Бугарски, према: Росић, 2008: 23). Зато свакидашњи говор детета у породици, често пун игре речи, шаљивих обрта, неочекиваних ситуација, нонсенса, изненадних поремећаја везаних за непосредни доживљај и очигледну говорну ситуацију, треба паметно искористити за даљи говорни развој. Дете је „толико надмоћно, а ми га упропаштавамо у току развоја и правимо од њега окрњено биће" (Марјановић, 1987, према: Росић, 2008: 208) зато што одрасли не поседују довољно знања о детету и детињству као веома комплексним феноменима. У почетку је то „биће које је потпуно стопљено са средином, које нема као индивидуа конструисан и одвојен план; развој тече управо ка постепеној диференцијацији – личност и појединац су крајњи резултат једнога релативно доброга развоја, свестраног развоја" (Марјановић, 1987, према: Росић, 2008: 208).

Развијајући свест о себи у породичном окружењу дете од тренутка када је научило да каже „ја" постаје свесно себе. Истовремено, кроз говор показује колико зна и има жељу да сазна више о околини. Тако се индивидуализам у говору преплиће са социјалном компонентом коју у интеракцији са осталим члановима породице, касније са васпитачем, друговима, учитељем користи да би употпунило знање о језику и свету који га окружује, али и задовољило потребу за говором.

У наставку рада разматрамо *проблем* правовременог развоја говора деце предшколског и унапређења говорне културе ученика млађег школског узраста. *Циљ рада* је да се, упркос развоју науке и технике с једне стране и измењеним околностима живота и рада последњих годину и више дана изазваних ковидом-19 с друге, укаже на немерљив значај подстицајног породичног окружења као важне (у измењеним условима рада готово кључне) карике у успешном развоју говора детета предшколског и унапређењу говорне културе ученика млађег школског узраста. *Задатак* је указати на потребу активног и континуираног укључивања родитеља у развоју ових важних компетенција појединцу и у 21. веку не само у смислу комуникације, како се најчешће опажа сарадња са васпитачем/учитељем, већ и у смислу подстицања детета на запажање и изражавање запаженог у свету који га окружује континуираном говорном активношћу у породици, као и спонтаним подучавањем од стране родитеља основним правилима стандардног књижевног језика (кроз игру и неформални свакодневни разговор).

Занимљиви су, подстицајни и врло оригинални лексички примери настали у породичном окружењу, у реалним комуникацијским ситуацијама које представљају праве поетске и језичке творевине настале индивидуалним доживљајем детета. Тако трогодишње дете посматрајући таласе и песак на обали Женевског језера у поменутим таласићима који плове и одвлаче песак - борају га, опажа „косу мале девојчице која се чешља" (Марјановић, 1987, према: Росић, 2008: 208). Овај пример говори о изузетности реалног, субјективног доживљаја стварности израженог симболичким функцијама у говору трогодишњег детета.

Још оригиналнија је лексичка творевина трогодишње девојчице која је играјући се у башти при првом сусрету са тамним црвом који пузи, уплашена то чудовиште назвала „пузук" (Чуковски, Марјановић, 1987, према: Росић, 2008: 208). Ако знамо да се на руском буба каже „жук" овај црв је подсетио девојчицу на неку бубу која је због тамне боје њој истовремено била и страшна, па је својом игром речи изговорила „пузук" (јер у страху најчешће узвикујемо „ух" или „ох") и тиме изразила свој емоционални доживљај при првом сусрету са необичним бићем.

На сличан начин и Бамби, главни јунак романа Феликса Салтена, када први пут види зеленог скакавца на ливади назива га „комадићем траве који скаче". Сви ови примери сведоче о бројним могућностима непоновљивих и

оригиналних опажаја стварности изражених језиком детета управо у природном и неформалном окружењу који најчешће бивају неопажени, спутани или потиснути. Њима се потврђују могућности за развој истраживачких функција језика у природном, неконтролисаном окружењу, ван учионице и школе, у башти, дворишту, на ливади, у пољу, на реци, у спонтаној породичној атмосфери и неформалној комуникацији. Чланови породице каналишући жељу детета за упознавањем спољашњег света и усмеравајући његову пажњу значајно могу допринети развоју способности превођења визуелне у вербалну симболизацију чиме се обезбеђује и развој „најсложенијих облика мишљења" (Васић, 1991, према: Росић, 2008: 32).

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА И ШКОЛА У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕТЕТА/УЧЕНИКА ПРИ ИЗМЕЊЕНИМ УСЛОВИМА РАДА

Језик и говор су само једно од бројних и разноврсних средстава којима се може утицати на друге. Много пута се показала тачном вишевековна народна мудрост да *Језик више глава посече него сабља*, а *Лепа реч и гвоздена врата отвара*. Тај најкомплекснији феномен који разликује човека од других бића најсложеније је средство комуникације које захтева правовремено, систематско и правилно деловање како би се испољио кроз „истинско осмишљено говорно понашање детета" (Васић, 1991: 13–14, према: Росић, 2008: 17). Усвајање матерњег језика не своди се само на механичко опонашање говора одраслих него је увелико стваралачки процес који подразумева активност саме јединке. Та активност је најбоље организована систематским радом васпитача у предшколској установи и касније учитеља у школи. Оптимални период за остваривање способности усвајања и употребе говора је између друге и седме године живота, што се поклапа са периодом боравка већине деце у предшколској установи и поласком у школу. Уколико се стицајем неких околности језик не развије у том периоду или нема довољно подстицаја, постоји опасност да ће се касније тешко научити или ће дете остати ограничених говорних способности. Зато у овом узрасту, васпитач, а касније и учитељ креирањем подстицајног говорног окружења кроз продуктивну језичку комуникацију треба да обезбеђују задовољење следећих потреба деце:

- одржавање контаката са другима,
- изражавање осећања и унутрашњих стања,
- образлагање својих поступака и идеја,
- коришћење говора за организовање заједничке игре,
- овладавање способношћу описивања, објашњавања, саопштавања, упоређивања одређених појава,

- упознавање са текстовима из народне и ауторске књижевности,
- упознавање и играње традиционалних игара (Ivanović, 2009: 58).

Квалитетан образовни систем једне земље, између осталог, карактерише продуктивност наставе и степен комуникације у њој. Сами ученици квалитетну наставу опажају као наставу у којој сви учествују (учешће подразумева најпре мисаоно ангажовање коме претходи или је крајњи резултат усмена или писана комуникација), у којој су теме за разговор савремене, њима интересантне, а научено и практично применљиво. Важан задатак наставе српског језика је и „непрекидно повезивање градива са стварним животом и развојем функционалног (применљивог) знања" (Ковачевић Микић, 2021: 65). Када је о развоју говора и његовој употреби реч, функционално знање подразумева процес тзв. пребацивања, транзиције језика, односно говора из контролисаног подучавања у учионици (како смо иначе навикли) на стварну, животну употребу у свакодневној комуникацији. У ту сврху се позитивно могу искористити новонастале околности, јер уколико је конкретан језик који настаје у учионици потпуно контролисан од стране учитеља, а ученици немају прилику да говоре у довољној мери (како се иначе дешава) тешко је да се из ситуације учења транспонује у ситуацију коришћења.

У школи се овај процес одвија и под великим притиском времена, јер у кратком интервалу на, сада још скраћеном часу, ученик треба да осмисли одговор, брзо одлучи: шта ће, како, у ком облику рећи. У таквим околностима ученици млађег школског узраста, посебно они са недовољно развијеним говорним способностима, сиромашним речником, стидљиви и повучени често су у незавидној ситуацији. Зато би родитељи или други чланови породице својим ангажовањем код куће значајно допринели говорном испољавању детета и тиме поспешили развој ове важне вештине. Континуираним посредовањем, појашњавањем, подстицањем, праћењем рада своје деце, извештавањем и саветовањем са учитељем превазишли би се недостаци недовољне говорне активности присутни у организацији наставе током трајања пандемије ковид-19. Временом би се превазишло и иначе присуство „израженог страха од неуспеха током испитивања и оцењивања које изазива додатну несигурност и неспремност ученика у обликовању одговора што их може навести на погрешне одговоре, деконцентрацију и отежано присећање" (Jurčić, 2006, Grgin, 1999, према: Jagić i Jurčić, 2006).

Значајну улогу у превазилажењу наведених тешкоћа има породица и активност њених чланова усмерена на подстицање развоја говора деце. Способност говора као природна способност сваког нормалног детета без обзира на боју коже, степен цивилизације или културни ниво друштва у коме се рађа, за несметани развој захтева подстицајно породично окружење на шта указују резултати бројних истраживања. Посебно важне одлике породичне средине су „емоционална осетљивост мајке или другог одраслог члана породице који највише борави са дететом, организација физичке средине и ритма живљења, сте-

пен до кога је дете прихваћено у породици, колико има играчака и другог материјала за игру, како родитељи учествују у учењу и подучавању детета и колико му се обезбеђује разнолико свакодневно искуство" (Kamenov, 2002: 16).

За поменути узраст као посебно значајно истиче се „превођење" детета са имплицитног на експлицитни говор, говор прилагођен саговорнику и комуникацијској ситуацији. У измењеним околностима наставног рада то је мало изводљиво јер смањењем броја деце у предшколској групи, скраћењем часа у школи и поделом одељења на две групе, обавезним ношењем маски и немогућношћу слободног дисања при говору додатно се отежава говорна активност, нарушава квалитет комуникације, угрожава интеракција чиме се ограничавају ситуације у којима дете може слободно да говори, а самим тим и да практикује разноврсну употребу говора у интеракцији са другима.

ПОТРЕБА ЗА АКТИВНИМ УКЉУЧИВАЊЕМ РОДИТЕЉА И ПОДСТИЦАЈНИ ЗАДАЦИ УЧИТЕЉА У РАЗВОЈУ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА

Сами учитељи мисле да су школа и породица најважнији у развоју културе говора ученика, док средства масовне комуникације имају негативан утицај (Пурић и Бојовић, 2017). Теоријске и емпиријске анализе показују да је настава говорне културе запостављена како у школи, тако и у друштву, посебно у времену када средства електронске комуникације добијају примат. Мањи број деце у групи, смањење трајања школског часа, обавезно ношење маски у затвореном простору и физичка дистанца, а посебно периоди када се настава у школи изводи искључиво онлајн (тачније, праћењем снимљеног часа без икакве истинске интеракције са учитељем и друговима) учинили су ситуацију веома неповољном када је реч о развоју говора и говорних компетенција. Новонастале околности значајно смањују прилике за неговање правилне артикулације гласова, тачну фонематску перцепцију изговорених речи и реченица, умањује се и могућност за доживљавање интонационе изражајности говора и способност његове употребе у дијалошком и монолошком облику комуникације.

У измењеним условима рада средства масовне комуникације и друштвене мреже постају један, често и једини начин посредовања између учитеља и ученика, једина могућност какве-такве реализације садржаја наставе. Тиме се озбиљно доводи у питање квалитет усвојеног, посебно степен говорне оспособљености деце предшколског и ученика млађег школског узраста. Наставни рад организован на овај начин, без активног укључивања родитеља или старијих чланова породице, њиховог праћења рада деце и помоћи при усвајању садржаја може резултирати многим нејасноћама и неправилностима посебно при усвајању садржаја језика где је жива реч незаменљива, а честе неправилности у писаној комуникацији преливају се на свакодневни говор најмлађих.

Добро организована сарадња између васпитача/учитеља и истинско ангажовање породице имају важну улогу у превазилажењу наведеног. Међутим, не смемо заборавити да дете асимилира оно што друштво пружа само у оној мери у којој је активно и ангажовано у стварним интеракцијама, а не пасивно или чисто перцептивно, како наводи Пијаже. Значи, „дететово делање, активно друштвено искуство и његово сопствено мишљење и изражавање речима су главна средства његовог васпитања" (Isaacs, 1960: 105–106, према: Kamenov, 2002: 62), а не поука васпитача и дисциплиновање учитеља.

С обзиром на то да измењене околности рада вртића и школе још увек остају као једна од варијанти реализације васпитно-образовног процеса неминовно је додатно ангажовање родитеља у смислу комуникације са васпитачем/учитељем, као помоћ при учењу код куће, али и у обогаћивању постојећих програма. У прилог томе иду и резултати досадашњих истраживања који потврђују да родитељи који су били укључени у школске активности деце праћењем напретка и помагањем у домаћим задацима умногоме су позитивно утицали да она касније буду са одличним академским постигнућем (Epstein et al., 2002, Steinberg et al., 1992; Stevenson & Baner, 1987, према: Матијевић и Јовановић, 2017: 14). Импликације добијених налаза (Matijević i Jovanović, 2017) указују да родитељи очекују да школа преузме иницијативу у стварању прилика за развој деце, креирање квалитетнијих програма, избор бољих метода и активности за учење у циљу већег постигнућа. У наставку предлажемо могуће садржаје српског језика и књижевности, као и погодне облике говорне активности и методе рада за укључивање родитеља на развијању и унапређењу говорне културе ученика код куће.

ОБЛИЦИ УСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА И МОГУЋНОСТИ САРАДЊЕ РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА/УЧИТЕЉА НА РАЗВОЈУ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ ДЕЦЕ/УЧЕНИКА

Говор као јединствена и непоновљива, највреднија тековина човека нешто је што га одређује на више поља. Имајући у виду све досад речено о значају ове вештине за испуњен и квалитетан живот појединца неопходно је рад на садржајима језика и књижевности како у вртићу/школи, тако и код куће организовати уз сталну сарадњу и додатно ангажовање родитеља у периодима online наставе.

Могућности укључивања родитеља у активностима вртића или школе кроз подстицање, усмеравање, праћење и унапређивање говорне културе како деце предшколског тако и ученика млађег школског узраста су бројне и разноврсне.

Један од најзначајнијих теоријских концепата неговања партнерства и укључености родитеља у школске активности је свакако типологија Епстеинове са више облика укључивања родитеља, међу којима нас посебно интересује:

- *комуникација* као основна одговорност школе која подразумева успостављање ефективне двосмерне комуникације између породице и школе усмерене на школске програме и напредовање деце и
- *подучавање код куће* као учествовање родитеља у школским активностима које се односи на укључивање породице у решавање домаћих задатака и друге активности везане за курикулум (Epstein et al., 2002, 2016, према: Matijević i Jovanović, 2017: 10–14).

Неки од начина да се то постигне су игра и игролике активности, као и примена методе дијалога и методе самосталних ученичких радова (Николић, 1992), које успешно могу примењивати и родитељи код куће уз стручну помоћ васпитача/учитеља.

Игра пружа неисцрпне могућности, било васпитачу или родитељу, у стварању ситуација за говорно испољавање детета. Игра као основна и најдража активност деце предшколског, али и ученика млађег школског узраста је начин за остваривање готово свих значајних задатака у развоју говора, учењу језика, усвајању граматичких правила. Многи аутори (Пражић, Марјановић) сматрају да дечје игре нису само копија живота већ аутономан начин поимања света. „Да би говорне компетенције деце јачале временом, неопходно је уводити игре које подстичу развој говорне културе и позитивно утичу на психофизички развој детета" (Mrkalj, 2016: 50). Свака врста говорне активности (разговор, читање, препричавање, причање, описивање...) може бити врста игре детету уколико је на прави начин представимо. Тако родитељи могу практиковати са децом предшколског узраста игре упознавања (*Ја сам..., а ти...?,* игре активног слушања, игре питања о осећањима: *Кажи како се осећаш/м*, *Љутим се..., Плашим се..., Стидим се*.., игре путовања кроз машту (пут на месец, путовање бродом, авионом...), игре времеплова (у време моје баке, деке, прабаке...) и сл.

Дијалог, као један од најчешћих облика и метода говорне комуникације, незаобилазан у раду на развоју говора може имати форму игре. Његов творац Сократ је добро осмишљеним питањима вешто водио разговор са својим ученицима наводећи их на стваралачко мишљење како би лакше открили истину. Дијалог је пратилац свакодневне комуникације у породици те је прилика родитељима да подстицајним питањима и задацима добијеним од васпитача/учитеља наводе децу на разговор о одређеном књижевном тексту или другој детету занимљивој теми. Њиме подстичу развој елемената и особина доброг говора, богате речник деце, вежбају употребу учтивих фраза, негују културно понашање, подстичу језичко стваралаштво. Повод за разговор могу бити читање одабраног текста, одгледани филм или свакодневни догађаји и доживљаји у породици.

Осим методе дијалога, у раду са децом код куће родитељи могу користити и *методу самосталних радова* која подразумева „појачано испољавање свесне активности и стваралачког учешћа ученика". Реч је о „планираној, методички припремљеној и стимулисаној самосталности, која подразумева наставникову (у измењеним условима родитељеву – прим. Б. С.) истрајну помоћ, првенствено у стваралачком усмеравању ученика и посебном вредновању оригиналности" (Николић, 1992: 75). У измењеним условима рада то би, поред наведеног, значило ангажовање родитеља као продужене руке васпитача/учитеља који припрема задатке за самостални рад деце, у давању појашњења, праћењу рада на постављеним задацима, подстицању, усмеравању и по потреби, бележењу говорне активности детета у кућним условима.

Књижевноуметнички текст као вредан садржај у области српског језика посебно је драгоцен у области усменог и писменог изражавања и незаменљив за рад у кућном амбијенту. Њиме се може значајно мобилисати дете/ученик да најпре у процесу слушања родитељевог читања, а касније и самосталног читања и разговора о прочитаном, анализом сазнатог богати свој речник, али и сазнајни свет, говори о прочитаном, дискутује, препричава, осмишљава своју оригиналну причу. Вредни књижевни текстови могу бити добар подстицај за језичке и говорне игре деце у породичном амбијенту, повод за стваралачко читање, препричавање, причање, описивање, казивање.

Читање се може схватити и као облик двосмерне комуникације уколико практикујемо акционе драматизације на предшколском или читање са предвиђањем на млађем школском узрасту. Тако би родитељ прекидао читање на месту где се помиње лик и давао прилику детету које слуша да опонаша неким покретом или говором јунака или, прекидао читање на најузбудљивијем месту и позивао дете да настави причу, изнесе своја очекивања, домашта започето. На предшколском узрасту веома је драгоцено и „кобајаги" читање сликовнице где се у пријатном и топлом породичном окружењу дете подстиче да илустрацију или низ слика описује и осмишљава у виду приче, повезује догађаје и „гради" ток радње, оживљава ликове, даје им говор, особине, осећања. Иако ове творевине понекад делују као бесмислене и језички неиздиференциране оне снажно доприносе не само развоју говора детета већ и развоју његових интелектуалних и стваралачких способности. Текстови погодни за ову врсту активности су: *Зец и вук* – Тома Славковић, *Врабац и мачка* – Јован Јовановић Змај, *Мали коњаник* – Ј. Ј. Змај, *Пачја школа* – истог аутора, *Изокренута прича* – Бранко Ћопић и други.

Препричавање, као репродукција познатог садржаја, посебно је значајно у раду са ученицима првог и другог разреда јер се оспособљавају за праву комуникацију и припремају за касније креативни и самостални рад. Родитељи могу да подстичу дете на препричавање текста који су претходно читали. Притом, то не мора да буде дословно препричавање, већ може имати елементе стваралаштва тако што ће дете настојати да прошири причу, промени граматичко лице, време дешавања, место, уведе нови лик, замисли себе као учесника

и сл. (Цветановић, 1995). Текстови погодни за ову врсту говорне активности су: *Деда и репа* – народна прича, *Цврчак и мрави* – Езоп, *Кад сам био стар човек* – шаљива народна прича и сл.

Причање је креирање садржаја, стварање нове приче која почива на доживљеном и запамћеном и најчешће је плод стваралачке маште. Може се користити за изграђивање дечје реченице, када вежбамо особине доброг говорења. Родитељи могу децу подстицати да причају доживљаје и догађаје из породице, садржаје ТВ емисија, дечјих или цртаних филмова, позоришних представа које су пре тога заједно гледали. У породичном окружењу децу треба подстицати да што чешће причају, да самостално обликују своју причу, уносе осећања и расположења у причање. У таквом амбијенту посебно можемо практиковати стваралачко причање на основу маште, на пример на задату реч (страх, мрак, љутња, помоћ...), измишљање наставка приче, или краја започете приче, измишљање приче на основу датог почетка, датог плана, по слободно одабраној теми, о играчкама, на основу слике. Све се то може дешавати у погодном временском тренутку, када детету највише одговара и када је расположено за причање.

Описивање има изузетан значај у унапређивању говорне културе деце јер је добра полазна основа за продуктиван разговор, али и касније успешно причање и препричавање. „Умети видети и умети рећи шта се видело" велики је наук естете Богдана Поповића у чему породица и породично окружење имају велику, ако не и пресудну улогу. Ово је веома важан облик јер представља полазни основ у свим осталим врстама изражавања. За описивање нису потребне посебне околности те се лако може практиковати са децом у свакодневној комуникацији. Родитељи могу да подстичу дете да описује неког члана породице, одређену ситуацију, кућног љубимца, омиљену играчку...

Поред ових поменућемо и *рецитовање, казивање напамет научених текстова* и *драматизацију* као могуће облике усменог изражавања важне за развој говорне културе деце/ученика. Треба их мотивисати да одређене краће текстове, посебно поезију, уче напамет како би је рецитовали. С обзиром на то да воле сценске приказе и игре улога, радо прихватају ове говорне активности, па ће им бити велики изазов да позајме говор лутки, листу, животињи, предмету... Радо ће прихватити и да играју игру улога: *код лекара, у апотеци, продавници, улогу учитељице, поштара, машиновође, возача, кондуктера*...

Практикујући ове игролике активности са децом родитељ може, уз препоруке васпитача или учитеља, да обезбеди довољно простора детету да слободно говори без временског ограничења, да говори у различитим ситуацијама, да изрази своје потребе, осећања и расположења, може га охрабрити и подстицати да разговара на тему која је њему занимљива, да пита, одговара на питања, тражи информације, да слободно прича, описује, препричава, рецитује, казује, глуми, и тиме успешно користи говор у различитим контекстима и животним ситуацијама.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Сократова изрека *Проговори да видим ко си,* посебно добија на значају данас када је човек под утицајем техничких достигнућа све отуђенији, али и сиромашнији у погледу говорне културе. Осим отуђености продуковане техничко-технолошком револуцијом последњих годину и више дана сведоци смо нове пошасти, ковида-19, која ограничава окупљање већег броја људи и намеће потребу за физичком дистанцом. У тако измењеним условима живота и рада, окренути екранима и мониторима, физички дистанцирани, најчешће са маском на лицу, постајемо и социјално све удаљенији једни од других, што је посебно опасно не само за говорни већ и укупни развој личности деце предшколског и ученика млађег школског узраста.

Значај језичког развоја појединца и његов утицај на логичко мишљење, аналитичко закључивање и укупно функционисање у друштву потврђују истраживања Пијажеа, Инхалдерове, Виготског и Рубинштајна. Осим мишљења, знање ученика о језику које стекне током школовања има пресудну улогу у развијању и неговању његових језичких навика, популаризацији језичке теорије и њене примене у пракси, унапређивању или снижавању нивоа говорне, а тиме и опште културе. С обзиром на то да измењене околности рада вртића и школе остају као једна од варијанти реализације васпитно-образовног процеса, и у наредној (2021/22) школској години неминовно је појачано ангажовање родитеља у развоју и неговању говорне културе деце.

Потреба за појачаном сарадњом и додатним ангажовањем родитеља је неминовност како би се у кућном амбијенту надоместили недостаци организованог и систематског рада на развоју говора и стварању подстицајног окружења за континуирано говорно испољавање детета. Могућности укључивања родитеља у реализацији постављених циљева и задатака развоја говора кроз подстицање, усмеравање, праћење и унапређивање говорне културе деце су бројне и разноврсне. Посебно је драгоцена њихова помоћ васпитачу/учитељу у смислу неговања говорних активности и стварању подстицајног амбијента да дете што чешће буде у прилици да говори, јер најбољи резултати у области говорне културе у измењеним околностима рада вртића и школе могли би се остварити удруживањем и континуираном сарадњом породице и школе као примарних социјализацијских агенаса једног друштва.

У раду смо указали на вредност дијалога, могућност подстицања стваралачког рада деце у кућном амбијенту, вредности активног читања, стваралачког препричавања, причања и описивања као облика усменог изражавања драгоцених родитељима у развоју и неговању говорне културе деце. Наравно, све те активности треба заоденути у рухо игре јер игра је детету поменутог узраста најважнија; истовремено, непревазиђени метод и средство у раду родитеља, васпитача и учитеља и највиши ступањ у развоју личности детета.

Литература

Ivanović, R. (2009). Dete i jezička komunikacija. *Metodika razvoja govora* (pr. Vuk Milatović) (65–84). Beograd: Učiteljski fakultet.

Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta Iadertina*, 3, 29–43.

Kamenov, E. (2012). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ковачевић Микић, Д. (2021). Развијање језичких компетенција наставника и ученика и унапређивање наставе српског језика (област усмено изражавање). *Образовање и савремени универзитет* (58–72). Ниш: Филозофски факултет.

Matijević, M. i Jovanović, M. (2017). Uključenost roditelja u školske aktivnosti. *Godišnjak za pedagogiju*, II(1), 9–20.

Mrkalj, Z. (2016). Uloga igre u razvoju kulture usmenog izražavanja dece predškolskog uzrasta. U E. Kopas-Vukašinović i B. Stojanović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, rad štampan u celini, 25. mart 2016, Fakultet pedagoških nauka, Jagodina (39–51). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Purić, D. i Bojović, Ž. (2017). Unapređivanje kulture jezičkog izražavanja učenika u školskom i vanškolskom kontekstu. *Kultura*, 156, 160–175.

Росић, Т. (2008). *Методика развоја говора*, изабрани текстови. Јагодина: Педагошки факултет.

Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji (2012). U A. Baucal (ur.). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.

Цветановић, В. (1996). *Самостални и стваралачки рад у настави српског језика*. Београд: Bodex.

Buba D. Stojanović
University of Niš, Faculty of Pedagogy, Vranje

THE IMPORTANCE OF FAMILY FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN AND STUDENTS` OF YOUNGER SCHOOL AGE IN ALTERED LEARNING CONDITIONS

Summary

Speech, as a social category, stems from the child's need to be in contact with others and communicate with them. In that way, child learns about active communication and interaction, expresses his thoughts, feelings, attitudes and needs. Nurturing the speech culture of the youngest is one of the main objectives of preschool institutions; before that, of families, and especially school. Great attention is paid to teaching children/students how to express themselves and communicate, starting from preschool age with the systematic effort by preschool teachers, and later, in school, teachers continue with this effort, along with, of course, the family as the first and unavoidable link in that chain.

The quality of communication and interaction between the child/student and other participants largely determines the speech, but also the overall development of personality and the improvement of the culture of linguistic expression. The altered learning conditions in which the education process has been taking place for more than a year now have significantly impaired the quality of communication in preschool and school. At one time, the interaction, which was otherwise reduced, was non-existent at all; the duration of school lessons has been shortened, the wearing of masks has been introduced, as a result of which breathing is difficult, and thus speech fatigue occurs, which seriously threatens to jeopardize the still underdeveloped speaking abilities of children/students in the lower grades of primary school.

This paper will discuss the importance of family for the development of speech culture of preschool and primary school children, the need and opportunities for enhanced cooperation with preschool/school in altered learning conditions in order to create more frequent scenarios for children/students to speak more at home through creative tasks including active reading, retelling, talking and describing in order to successfully develop the speaking skills of children/students outside the preschool/school.

Keywords*: speech culture, family, preschool/school, child/student, development*.

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.665P
УДК 159.923.5.072-053.4
Оригинални научни чланак
стр. 665–678

Сања М. Партало[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ЕМПИРИЈСКИ МОДЕЛ ПРИЈАТЕЉСТВА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У ИЗМЈЕЊЕНОМ КОНТЕКСТУ ИНСТИТУЦИОНАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: Нашим истраживањем настојали смо утврдити и интерпретирати емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце. На узорку предшколске дјеце (N = 2009) примјењена је *Опсервациона скала за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању* која је садржавала 52 ставке у односу на које су васпитачи процјењивали учесталост испољавања индикатора пријатељства за дјецу у оквиру свих узрасних васпитних група. Примјена експлоративне факторске анализе је резултовала екстракцијом четири смислена фактора која објашњавају ову сложену истраживачку варијаблу: 1. Пријатељство као приближавање алтруизму, 2. Пријатељство као удаљавање од егоизма, 3. Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности и 4. Пријатељство као давање и примање љубави. Први и други фактор објашњавају социјално понашање, односно нагласак је на социјализацији, док основу трећег и четвртог фактора чини емоцијама засићено понашање, односно, нагласак је на индивидуализацији. Конфликт егоизам – алтруизам (социјализација) прераста у конфликт самољубље (нарцизам) – љубав у којем је поново при одрастању нагласак на индивидуализацији. Стога што је пријатељство најбоља мјера одрастања, оно је данас једно од централних питања могућности васпитања. Добијени налази упућују на то да вртићи као еколошки здрава окружења кроз његовање квалитетних интеракција и уважавање индивидуалних потреба сваког дјетета подстичу развој пријатељства. У том процесу важна је улога васпитача као партнера и пријатеља, који његују и подстичу пријатељске односе, али и сва дјечија социјална искуства. Подршка васпитача се огледа и у уважавању спонтаних дјечијих активности, прије свега игре у којој интерактивност долази до пуног изражаја.

Кључне ријечи: *дијете, пријатељство, аспекти пријатељства*.

[*] sanja.partalo@ff.unibl.org

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ ПРИЈАТЕЉСТВА

Човјеков развој је инхерентно друштвен. Социјалне интеракције с вршњацима у раном дјетињству представљају основу развоја пријатељства предшколске дјеце и цјелокупног развоја личности. Истраживање развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању полази од круцијалне идеје Виготског да је интеракција конституишући фактор развоја свијести код дјеце предшколског узраста. Ова теза долази на ред за дубљу и истовремено конкретнију анализу управо у времену у којем одрастају данашња дјеца. Развој дјечијег пријатељства, у данашњим околностима преласка од интенционалног на пермисивно васпитање, отвара простор за унапређење партнерства између дјеце, као и дјетета и одраслог у васпитном процесу, што је основ за прелазак на отворено васпитање.

Пријатељства које вршњаци успостављају међу собом имају директан утицај на развој социјалних вјештина, вриједности и ставова, регулацију емоција, развој самосвијести, самопоуздања, толеранције, вјештине комуникације. Све то упућује на чињеницу да је при проучавању развоја дјетета и његових пријатељстава потребно узети у обзир социјални контекст, као и цијели низ развојних аспеката везаних за цјеловит развој дјетета. При томе су у првом плану дјететове емоционалне потребе као што су осјећај привржености и сигурности, доживљавање љубави и припадања, добијање подршке и признања, те стицање различитих социјалних искустава.

У вртићу, заједно са вршњацима, али и са одраслима, кроз међусобну интеракцију и комуникацију дјеца обликују вјештине социјалног прилагођавања, прихватања и повезивања, потребе за бригом о другима, развијају блиске односе и пријатељства која као животна искуства постају саставни дио њиховог система знања, дјечијих теорија и погледа на свијет. Пријатељство је најважнија врста односа са вршњацима заснована на реципроцитету, узајамном повјерењу и блискости, егалитарним односима, једнакости и праведности, пружању безусловне подршке и сарадње. Пријатељство се развија из алтруистичке потребе и наклоности према некој другој особи. У својој основи то је дијадни однос, али га је могуће остварити и унутар тријаде и веће групе. Кроз дружење и игру у вртићу дјеца стварају субкултуре, које представљају облик ефективног учествовања дјеце у култури. Специфичност тих култура је у њиховој засебности која произилази из дјететове тежње за бољим разумијевањем затечене, дате културе.

Анализирајући различите теоријске приступе и теорије које из њих произилазе, упориште за утврђивање теоријских схватања развоја пријатељства предшколске дјеце пронашли смо у различитим теоријама које условно можемо подијелити на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења (Bowlby, Ainsworth, Brown, Newcomb, Winch), когнитивистичко-развојне

теорије (Piaget, Vigotski, Valsiner), теорије личности (Rogers, Maslow, Erikson), еколошку теорију (Bronfenbrener) и теорије о отвореном васпитању (Marjanović, Bogojević). Као почетну основу за наше истраживање користили смо Брофенбренерову биоеколошку теорију хуманог развоја која наглашава неопходност разумијевања дјететовог развоја у односу на његово непосредно окружење. Биоеколошка теорија прихвата значај дјететовог субјективног доживљаја свијета, односно шта одређени еколошки контекст у који је оно на цјеловит начин укључено значи за дијете (феноменолошка позиција). Природу дјетета одређују биолошке одреднице, проксимални процеси у микросистему (Ashiabi & O'Neal, 2015), еколошки, друштвени, политички, културолошки утицаји система на различитим нивоима (микро-мезо-егзо-макросистеми), као и временска димензија (хроносистем). Проксимални процеси, којима Брофенбренер у својима каснијим радовима проширује теорију и даје им централни положај (види више Ashiabi & O'Neal, 2015), посебно истичу важност дјететовог укључивања у активности које морају бити редовне и временски дуже. Проксимални процеси се заснивају на односима који нису само међуљудски, већ укључују и предмете и симболе. Позитивни социјални односи и комуникација између родитеља и дјеце (проксимални процеси) су значајан предиктор позитивних социјалних односа које дијете развија са вршњацима и другим особама.

Захваљујући својој аутотеличности и дивергентности игра дјетета је идеалан медиј за испробавање различитих могућности успостављања односа са другима. Играјући се, дијете уз употребу различитих симбола креира свој замишљени свијет комбинујући различите елементе свог искуства и комуницира са свијетом око себе на аутентичан начин прилагођен индивидуалним развојним потребама (Партало, 2014). У првобитној игровној активности дијете овладава моторним, предметним и перцептивним функцијама, односно задовољава своју потребу за покретом и кретањем. У симболичкој игри, моторичке предметне радње добијају вриједност симбола, јер их дјеца користе да би њима изразила своје намјере и емоционална стања улоге коју одигравају у игровном контексту (Partalo, 2019). Отвореност игровног контекста подстиче дијете на развијање позитивних социјалних односа, без страха од неуспјеха и одбачености.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања је утврђивање емпиријског модела развоја пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању. Претпоставили смо да ћемо поступком експлоративне факторске анализе установити латентну структуру на којој почива феномен пријатељства предшколске дјеце. Дакле, циљ овог истраживања је био утврдити и интерпретирати емпиријски модел пријатељства предшколске дјеце у

институционалном васпитању. У истраживању су кориштене метода теоријске анализе и синтезе и дескриптивна метода (односно survay метода). У складу са претходно наведеним научноистраживачким методама, примјенили смо сљедеће истраживачке технике: систематско научно посматрање и посматрање са учешћем, скалирање и квалитативну анализу садржаја.

За потребе овог истраживања кориштена је *Опсервациона скала за процјену развијености пријатељства предшколске дјеце у институционалном васпитању.* Ова опсервациона скала првобитно је садржавала 80 тврдњи о пријатељству предшколске дјеце, које смо поступцима утврђивања метријских карактеристика редуковали на 52 ставке. Васпитачи предшколске дјеце (N = 141) су за све наведене ставке процјењивали учесталост испољавања индикатора пријатељства за свако појединo дијете у оквиру своје васпитне групе. Процјена за свако дијете из васпитне групе извршена је тако што се за сваку тврдњу у ћелији укрштања са иницијалима дјетета извршила процјена учесталости на скали од један до пет, при чему 1 има значење никад, а 5 увијек. Важно је нагласити да су у опсервацији и процјени за свако дијете учествовала оба васпитача. Уколико су њихове процјене дјеце биле некомплементарне, усаглашавали су се око заједничке процјене, чиме смо настојали обезбиједити већу поузданост података.

Реалијабилност фактора које описујмо у емпиријском моделу пријатељства предшколске дјеце утврђена је Кронбах алфа коефицијентом (Cronbach's alpha). Њихове вриједности приказане су у сљедећој табели.

Табела 1. Релијабилоност добијених фактора

Фактори	Cronbach's Alpha	Број ставки
Пријатељство као приближавање алтруизму	0,95	20
Пријатељство као удаљавање од егоизма	0,91	14
Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности	0,85	10
Пријатељство као давање и примање љубави	0,84	8

Узорак је неслучајан, тачније, по својој врсти, пригодни. У истраживању је учествовало 2009 дјеце корисника јавних предшколских установа. У Табели 2 приказана је структура узорка.

Табела 2. Структура узорка предшколске дјеце

Својства узорка (n = 2009)	Категорије	Фреквенција	Проценат
Пол	Дјечак	935	46,5
	Дјевојчица	1073	53,4
	Није наведено	1	0,1
Вртићка група	Јаслице	34	1,7
	Млађа група	478	23,8
	Средња група	479	23,8
	Старија група	567	28,2
	Мјешовита група	451	22,4
Општина у којој се налази вртић	Лакташи	217	10,8
	Бања Лука	1374	68,4
	Градишка	127	6,3
	Дервента	69	3,4
	Приједор	76	3,8
	Козарска Дубица	66	3,3
	Мркоњић Град	80	4,0
Узраст	До 3 године	109	5,4
	3 – 3,5 године	177	8,8
	3,5 – 4 године	174	8,7
	4 – 4,5 година	323	16,1
	4,5 – 5 година	192	9,6
	5 – 5,5 година	404	20,1
	Преко 5,5 година	602	30,0
	Није наведено	28	1,4

Увидом у Табелу 2 можемо видјети да је узорак уједначен по полу и вртићким групама са изузетком јаслица. Такође, из приложене табеле уочавамо да 50% узорка чине дјеца између 4,5 и 5,5 година. Највећи број испитаника је из Бање Луке.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Поступак експлоративне факторке анализе, којом смо настојали установити латентну структуру на којој почива феномен пријатељства предшколске дјеце смо спровели након провјере прикладности података за примјену факторске анализе. Установили смо да је корелацијска матрица погодна за факторизацију, јер је Мајер-Мајер-Олкинова (Kaiser-Meyer-Olkin) мјера за адекватност узорковања показала вриједност K = 0,964, што је далеко изнад 0,50 што се сматра доњом границом (Fulgosi, 1988). Такође, наша опсервациона скала је прошла и Бартлетов тест сферичности (Bartlett's Test of Sphericity), јер је χ^2 = 60297,614 био значајан на нивоу 0,01.

Уз примјену методе главних компоненти и варимакс критериј за ротацију установили смо солуцију са четири фактора који објашњавају 52,41% тоталне варијанте. Уз Кајзеров критериј утврдили смо чак осам фактора који имају ерген вриједност ≥ 1, док је Рателов тест одрона (screed plot) указивао на три фактора.

Поред наведена два критерија, приликом доношења одлуке о броју фактора, водили смо рачуна и о проценту укупно објашњене варијансе, али и о интерпретабилности фактора. Када смо укрстили та четири критерија, наша процјена је била да је најприхватљивије рјешење четири фактора и 52,41% тоталне варијансе.

Табела 3. Проценти објашњене варијансе након варимакс ротације

Компоненте или фактори	Својствена вриједност	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак објашњене варијансе
1	10,34	19,88	19,88
2	6,54	12,55	32,43
3	5,73	11,03	43,45
4	4,66	8,95	52,41

Засићеност (сатурацију) фактора појединим ставкама приказујемо у Табели 4. У нашем случају варимакс критериј за ротацију омогућио је факторску структуру која је најближа критерију једноставне структуре, што је, свакако, утицало на интерпретацију утврђених фактора.

Табела 4. Ротирана матрица факторске структуре

Манифестне варијабле	Компоненте	
1. Дијете је мотивисано да подржи и помогне другом дјетету.	0,67	0,34
2. Склоно је утјешити и заштитити друга у невољи.	0,66	
3. Друга дјеца га радо бирају за друга.	0,66	
4. Дијете постојећу комуникацију обогаћује новим садржајима.	0,66	0,36
5. Дијете је иницијатор игре и заједничких активности.	0,66	0,34
6. Дијете је омиљено међу вршњацима.	0,64	
7. Дијете је усмјерено на пружање подршке другима и добробит групе.	0,64	
8. Дијете предлаже нове идеје.	0,63	
9. Дијете саосјећа с другом дјецом.	0,62	0,34

Манифестне варијабле	Компоненте			
10. Дијете само иницира контакт и интеракцију – комуникацију с другима.	0,61		0,50	
11. Успјева да се укопи у постојећу интеракцију – комуникацију.	0,61		0,41	
12. Загрли и пољуби дијете које је тужно.	0,61			
13. Подстиче другу дјецу на придржавање правила која важе у вртићу.	0,60			
14. Склоно је настојањима да помири посвађане особе.	0,59			0,35
15. Дијете слободно износи властите ставове и мишљења.	0,59		0,44	
16. Способно је да само креира игру.	0,59		0,46	
17. Дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.	0,58		0,35	
18. Одговара на постављене захтјеве у току структурираних активности.	0,58			
19. Разумије емоционална стања друге особе.	0,57	0,31		
20. Показује радозналост за већину структурираних активности.	0,51		0,42	
21. Агресивност је усмјерена на другу дјецу.		–0,81		
22. Дијете је склоно иницирању конфликтних ситуација.		–0,75		
23. Дијете испољава агресивност на јасан повод.		–0,72		
24. Агресивност је усмјерена на играчке и друге ствари.		–0,67		
25. Дијете је веома обзирно према другој дјеци у игри.		0,66		
26. Дијете је веома смирено.		0,62		
27. Брине се о заједничкој имовини у вртићу (играчкама, сликовницама).	0,32	0,58		0,339
28. Праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима.		0,56		0,433
29. Позитивно приступа другима и благонаклоно је.		0,54		0,416
30. Успоставља правичне односе са другарима.	0,33	0,53		0,481
31. Дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце.		0,48		0,461
32. Радо дијели с друговима играчке и слаткише.	0,46	0,48		
33. Спремно је да прихвати улоге које му у игри додјеле другари.		0,45		
34. Увијек је спремно на групно усаглашавање.	0,41	0,44		
35. Стид спутава активност дјетета.			–0,67	
36. Дијете је усамљено.			–0,62	

Манифестне варијабле			Компоненте	
37. Дијете се повлачи у себе без видљивог разлога.			–0,62	
38. Дијете воли бити само.			–0,60	
39. Дјетету је у склапању пријатељстава потребна подршка васпитача.			–0,57	
40. Без подршке друге дјеце и васпитача тешко самостално функционише.			–0,56	
41. За укључивање у групне активности потребна му је подршка васпитача.	–0,34		0,55	
42. Дијете је само посматрач комуникације између друге дјеце.	–0,35		–0,53	
43. Дијете активно учествује у игри с другом дјецом.	0,46		0,53	
44. Уколико је узнемирено, дјетету је потребна помоћ других.			–0,51	–0,35
45. Дијете успјева само да се избори са страхом.				0,65
46. Дијете успјева самостално да се избори са узнемиреношћу.			0,35	0,61
47. Дијете је способно да оцијени учинак других у активностима.	0,46			0,59
48. Дијете је способно да оцијени властити учинак у активностима.	0,45			0,58
49. Способно је да буде самокритично.				0,53
50. Разумије и показује осјећај за правду и праведност.	0,40	0,38		0,52
51. Дијете је лако утјешити.			0,38	0,47
52. Дијете показује одговорност и заједништво за све активности групе.	0,42	0,37		0,46

Напомена: Засићења испод 0,30 су, ради прегледности, избачена из табеле.

Први фактор *Пријатељство као приближавање алтруизму* објашњава 19,88% тоталне варијансе. Ставке које чине структуру првог фактора (20 ставки чије је засићење изнад 0,50) представљају темељ развоја пријатељства заснованог на алтруистичком понашању дјетета. Алтруизам је понашање које се обично описује као „несебично" јер су интереси других стављени испред властитих интереса. Алтруистички поступци су свјесни, садрже намјеру да се некоме помогне и захтјевају одређено жртвовање и одрицање. Човјек је самосвјесно биће, односно његове намјере су засноване на самодјелатности што га чини продуктивним. Наиме, он продуцира свијет, а производећи свијет производи и самога себе. „Човјек постаје тиме што исти час производи себе и свој свијет" (Kangrga, 2007: 60). Самосвјесно биће се не односи само према извањском, већ и према унутрашњем – према себи самом. Стога би, према овом одређењу, алтруистичко понашање било једна врста просоцијалног понашања.

Нестајањем страха од одвајања, дијете ступа у социјалне односе са све ширим кругом особа. Комуницирајући са својом средином оно усваја друштвене облике понашања, стиче представу о себи самом и свом односу према другима. Предшколско дијете има потребу за све више контаката и интеракција са својим вршњацима, а дружење са дјецом помаже при учењу важних социјалних вјештина као што су: саосјећање, пружање подршке другом, сарадња, дијељење, чекање на ред. Дјететова способност и потреба да проводи вријеме са вршњацима повећава могућност социјалног учења и смањује дјететову зависност од одраслог. Развој социјалних вјештина можемо сагледавати кроз дјечију игру, интеракције са вршњацима и усвајање просоцијалног понашања.

Способност дјетета да улази у интеракцију са вршњацима, која је у почетку у форми паралелне игре праћене погледима, осмјесима и додирима, поступно добија облик реципрочне игре која постаје дужа и комплекснија. Дијете у овој фази развоја игре размјењује играчке, имитира другу дјецу, сарађује и почиње да користи језик који је у све већој мјери деликатан. У игри машта дјетета долази до пуног изражаја. Основу садржаја дјететове фикције чине ејдетске слике. „Мало дијете је ејдетик у том смислу што његова сјећања, његова машта и његово мишљење још непосредно репродукују конкретни опажај у свој пуноћи доживљаја и свом богатству конкретних детаља, са живошћу као код халуцинација" (Vigotski, 1996: 161). У својој фикцији дијете чини све оно што није кадро у реалном свијету. Његове креације му дају осјећај вјере и наде у своје моћи. Дијете надиграва само себе, стављајући пред себе увијек нове захтјеве. Идеје које се појављују у фикцији се сада дијеле са другима, а то подразумијева потребу усаглашавања. Паралелно с узрастом игра дјетета је све више окренута социјалним значењима. Дијете има потребу изразити своју креативност другима. Креативност је мост између нашег унутрашњег и спољашњег ЈА. Стога у одигравање одређених радњи и улога дијете „увлачи" другу дјецу градећи с њима све сложеније игровне структуре. Временом говор, као значењско средство, добија све важнију улогу у игри. Све сложенија игра захтјева све квалитетније пријатељство што води бољем групном усаглашавању. У заједничкој игри дјеце преовладавају позитивни социјални односи формирани на узајамном повјерењу, али превладавају и конфликти па можемо закључити да нарастање потребе за усаглашавањем рађа пријатељство. Предшколско дијете је склоно да потражи друштво и одржава односе с другом дјецом.

Други фактор *Пријатељство као удаљавање од егоизма* објашњава 12,55% тоталне варијансе. Егоизам је противан појам алтруизму. Личност је тоталитет, што значи да у свом индивидуалитету садржи и алтруизам и егоизам. Дружење с другом дјецом (вршњацима) у најширем смислу доприноси дјететовом социјално-емоционалном и моралном развоју. У социјалном окружењу као што је предшколска установа, међу вршњацима, дијете размјењује становишта, сукобљава мишљења, брани своје ставове и критички се односи према мишљењу других. Дијете на тај начин добија прилику да стиче друштвено искуство које се битно разликује од односа које је имало са значајним

одраслима. Истраживања социолога дјетињства говоре о настајању посебних дјечијих култура, те истичу да „учествовање дјетета у међусобним односима помаже у обликовању идентитета и доживљаја свога ја, али уједно је и темељ у настајању осјећаја припадности" (Džejms, 2004: 262). Засигурно једна од најзначајнијих форми посредством којих се дјечија друштвеност остварује и регулише јесте дјечија игра (симболичка игра) и њихова међусобна усаглашеност и међуоднос који се гради у самом процесу играња. Иако се данас прихвата мишљење да су предшколска дјеца социоцентрична и способна за социјалне односе, да би се у потпуности удаљили од своје егоцентричности, они пролазе кроз одређене фазе развоја.

Овдје је важно напоменути да вршњаци не толеришу егоцентричност као одрасли. Стога је сукоб чест саставни дио односа с вршњацима. Варијабле које засићују наш други фактор описују дијете које је због своје егоцентричности склоно да иницира конфликтне ситуације и испољава агресивност према дјеци и играчкама. Према мишљењу Каменова (2006), управо сукоби који се јављају међу дјецом извлаче дијете из првобитне изолованости, приморавају га да постане свјесно личности других и да рачуна с њиховим интересима, жељама и намјерама. Сукоби међу пријатељима су учесталији, него међу осталим вршњацима, што произилази из чињенице да пријатељи проводе много времена заједно. Међутим, пријатељи настоје разјаснити неспоразум на обострано задовољавајући начин и наставити с игром прелазећи у име игре преко онога што је било. Способност успјешног разрјешавања конфликата је социјална вјештина која је важна за одржавање пријатељства. Пријатељство се може дефинисати и као способност да се пређе преко сукоба и остане близак (Vasta, Haith, Miller, 1998). Већи дио варијабли нашег другог фактора је усмјерен на просоцијално понашање дјетета. Иако емпатијско понашање дјетета може објаснити већи дио просоцијалног понашања (дијете је склоно да чини добро и разумије потребе друге дјеце; увијек је спремно на групно усаглашавање...), свеобухватна интерпретација добијених података укључује и моралне принципе (успоставља правичне односе с другарима; праведно дијели играчке и друге материјале у игри и активностима...).

Према Хофману (2003) емпатијска осјећања, која започињу свој развој у периоду одојчади и настављају се у периоду дјетињства су конгруентна с критеријумима „брига" и „потребе" принципа правде. „Природан развојни процес емпатисања доводи до развоја дјеце која су емпатична, брину о другима и посједују рудиментарне концепте правде. Таква дјеца су спремна да даље напредују и да дотјерују своје концепте правде кроз конструктивне интеракције с вршњацима" (Hofman, 2003: 235–236). Способност дјетета да се емпатише с другом дјецом и успостави правичне односе с њима су базични за развој пријатељства.

Трећи фактор *Пријатељство као удаљавање од нарцисоидности* објашњава 11,03% тоталне варијансе. Нарцисоидност је израз губљења карактера који је дуго био средство психолошког оријентисања у стварности. Она нам

показује да се савремени човјек од окренутости према спољашњим захтјевима све више окреће својим унутрашњим потребама – субјективитету. То што је у великој мјери изгубио на интуицији засновану способност правилног ишчитавања својих стварних унутрашњих потреба манифестује се као нарцисоидност – самозаљубљеност. Анализирајући психолошку позадину преласка са експлицитне педагогије (контрола положаја) на имплицитну педагогију (контрола личности) Богојевић (2002) указује на то како промјене у друштвеним односима утичу на психолошке механизме одбране и динамизме борбе помоћу којих се превазилазе конфликти у личности у новим условима, који у први план умјесто постизања личне надмоћности (карактерности) постављају проблем личне сигурности (самољубља). Анализу продубљује увођењем хипотезе да је генетичко-динамичка основа проблема одрастања, у новим околностима, премјештена са разрјешавања едипалних односа на разрјешавање нарцистичких односа, што значи захватање дубљих слојева личности, чиме интеграција личности добија шансу дубљег утемељења. Разрјешавање едипалних односа представља побједу врсте над јединком, док разрјешавање нарцистичког односа подразумјева развијање способности за љубав према бићу другога (Богојевић, 2002).

Ставке које засићују наш трећи фактор описују дијете које се у васпитној групи осјећа усамљено и непозвано да учествује у активностима друге дјеце. Изражена је и потреба дјетета да се осами и буде само посматрач интеракције – комуникације између друге дјеце. Усамљеност коју дијете осјећа може бити одраз дјететове туге која је у вези са увјерењем да оно не припада групи у којој је физички присутно, нема пријатеље или се осјећа невољено од стране вршњака. Усамљеност је, с друге стране, и одраз дјететовог тренутног самољубља тј. неспремности да прихвати норме групе. Такво дијете тражи пажњу друге дјеце и васпитача. Дјететова тежња да се укључи у интеракцију – комуникацију и активности групе чији је члан, потреба за подршком других у тренуцима емоционалне узнемирености, и учествовање у игри с другом дјецом указују на дјететову усмјереност ка развијању пријатељства. Ако је успостављање пријатељства дјететов начин за придобијање пажње, самољубље може бити надвладано.

Четврти фактор *Пријатељство као давање и примање љубави* објашњава 8,95% тоталне варијансе. Све ставке које чине структуру нашег четвртог фактора потврђују чињеницу да основу пријатељства, као специфичног облика интерперсоналног односа, чини љубав. У објашњењу алтруизма наглазак је на ријечи интерес и то чини разлику појма алтруизам у односу на појам љубав. У љубави нема интереса, она је безинтересна и у том смислу сасвим нови квалитет у односу на алтруизам. Производња свијета и самога себе остварује се грађењем односа са свијетом и самим собом. Најсуптилнији израз тог произвођења односа је љубав (Kangrga, 2007). Оно што долази само, на први поглед, јесте симпатија, а љубав је само однос у који је уложен труд.

Васпитање дјетета почиње од пренаталног периода, бригом о плоду који се треба донијети на свијет. Већ у првим мјесецима живота дијете формира

прве интерперсоналне односе, прво са родитељима (Bowlby, 1973, према: Zazo, 1985), затим и са особама из околине. Рано успостављање интерперсоналних односа указује на изворну потребу човјека за блискошћу, заштитом и подршком. Звук гласа, осмијех и додир дјетету пружају задовољство и доприносе развоју чврсте емоционалне везаности. Афективна везаност или блискост између дјеце и значајних одраслих, која се првенствено заснива на партнерском односу, основна је претпоставка васпитања. Основна васпитна функција родитеља је васпитати одговорну, зрелу, емоционално стабилну личност. Да би се дијете развило у такву особу, потребно је да развије позитивну слику о себи, самопоуздање и да прихвати себе. То је једино могуће остварити уз безусловну љубав, подршку и прихваћање од стране родитеља. У породичном контексту, кроз неминовни процес родитељске подршке и спречавања, дијете учи да путем љубави усклађује своје понашање са захтјевима одраслих (Ilić, 2010). Дјеца без родитељске подршке не знају да се суочавају с критикама изван породице, тешко подносе неуспјех и теже остварују своје потенцијале. Родитељи имају снажан утицај како на дјететову слику о себи, тако и на његову слику свијета око себе, те на његове аспирације и самоостварење. Они родитељи који позитивно и здраво мотивишу своје дијете, помажу дјетету да постане флексибилна, компетентна, одговорна и самопоуздана одрасла особа. Они поткрепљују дјететове успјехе, помажу му да се успјешно носи с неуспјесима, мотивишу га без постављања претјераних захтјева и без претјераног критиковања. Дијете које је емоционално зрело и свјесно својих могућности компетентно је да развија пријатељство. У основи пријатељства је задовољење једне од основних животних потреба – потребе за припадањем и љубављу. Стога „право" пријатељство представља привржености, чисту и без интереса.

ЗАКЉУЧАК

Институције предшколског васпитања су окружења у којима дјеца обликују своја социјална искуства и културе са вршњацима кроз континуиране трајне интеракције подржане од одраслих. Уважавајући Брофенбренерово схватање, степен до кога ће се развити сваки појединац, односно, у ком ће развити своје психофизичке потенцијале, зависи од свеукупности социјалног контекста, интеракција и искустава, али са јасном свијешћу о значају активитета индивидуе као активног учесника у властитом развоју. Стога, као еколошки здрава окружења за дјецу, институције предшколског васпитања подстичу развој пријатељства обезбјеђујући квалитетне интеракције за сву дјецу као активне учеснике. Та могућност учествовања (партиципације у свијету одраслих) је оно што је нужно да би дијете било партнер у васпитном процесу. Управо по питању могућности учествовања дјетета као партнера једна средина сматра се еколошки здравом или не. Најбољи партнери су у ствари пријатељи.

Анализа добијених фактора указује на двије димензије кроз које се разрјешава успостављање способности за грађење пријатељства и домети дјетета при том грађењу. Први и други фактор објашњавају социјално понашање,

односно нагласак је на социјализацији, док основу трећег и четвртог фактора чини емоцијама засићено понашање, односно, нагласак је на индивидуализацији. Конфликт егоизам – алтруизам (социјализација) прераста у конфлик самољубље (нарцизам) – љубав у којем је поново нагласак на индивидуализацији. Старија и елементарнија, али због тога темељна, јесте димензија алтруизам – егоизам. У оквиру ње сусрећемо се са нагонским у нама и уздижемо изнад животињства. На предшколском узрасту та димензија доминира и објашњава 32,43% варијансе варијабле пријатељство. Генетски новија, и комплекснија је димензија љубав – самољубље, која је тек у нашем времену које цијени субјективитет и у име њега захтјева permисивност, наглашено присутна, објашњава 19,98% варијансе варијабле пријатељство. Њено извориште је у потреби за афективним везивањем као примарној потреби коју сусрећемо већ код примата (Harlow, према: Zazo, 1985). Постојање те потребе указује на такву сложеност организације живог при којој јединка постаје индивидуа чиме се однос индивидуалности и друштвености преплиће на начин отварања могућности за дубље утемељење личности. Присутност ове димензије у процјени васпитача указује на нарастање свијести (која не мора бити одмах спозната) о комплексности одрастања дјеце у савременом свијету. На психолошком плану она даје одговор како се супротставити осјећању усамљености као проблему савременог човјека. Стога што је пријатељство најбоља мјера одрастања, оно је данас једно од централних питања могућности васпитања.

Добијени налази упућују на то да вртићи као еколошки здрава окружења, кроз његовање квалитетних интеракција и уважавање индивидуалних потреба сваког дјетета подстичу развој пријатељства. У том процесу важна је улога васпитача као партнера и пријатеља, који његују и подстиче пријатељске односе, али и сва дјечија социјална искуства. Подршка васпитача се огледа и у уважавању спонтаних дјечијих активности, прије свега игре у којој интерактивност долази до пуног изражаја.

Литература

Ashiabi, G. S. & 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. DOI 10.1177/2158244015590840.

Богојевић, С. (2002). *Стилови васпитања.* Бања Лука: Филозофски факултет.

Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (1998). *Dječja psihologija*. Jastebarsko: Naklada slap.

Vigotski, L. S. (1996). *Dječija psihologija. Sabrana djela IV.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Džejms, A. (2004). Prijatelji i poznanici. U sociološkoj hrestomatiji *Sociologija detinjstva* (262–296). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Fulgosi, A. (1988). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.

Hofman, L. M. (2003). *Empatija i moralni razvoj.* Beograd: Dereta.

Ilić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Banja Luka: Filozofski fakultet i Mostar: Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić".

Kamenov, E. (2006). *Predškolska pedagogija* (knjiga druga). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kangrga, M. (2008). *Klasični njemački idealizam*: *predavanja.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – FF Press.

Партало, С. (2014). Креативност и конформност симболичке игре предшколске дјеце. *Иновације у настави*, 27(1), 65–73.

Partalo, S. (2019). Pedagoške vrijednosti igre i pokreta predškolske djece. Zbornik radova sa VIII naučno – stručne konferencije međunarodnog karaktera Balkanskog saveza udruženja vaspitača BAPTA: *Vaspitanje igrom i pokretom kroz svakodnevni život djeteta.* Smederevo: Newpress.

Zazo, R. (1985). *Poreklo čovjekove osjećajnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Sanja M. Partalo
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

THE EMPIRICAL MODEL OF PRESCHOOLERS' FRIENDSHIP IN AN ALTERED CONTEXT OF INSTITUTIONAL EDUCATION

Summary

The aim of the study was to determine and interpret an empirical model of preschoolers' friendship. The *Observation scale for the evaluation of friendship in institutionally educated preschoolers* was applied on the sample of preschool children (N = 2009), containing 52 entries for the educators to assess the frequency of friendship indicators with children of all age groups. The application of exploratory factor analysis resulted in the extraction of four reliable factors which may account for this complex research variable: 1) Friendship as a close step to altruism; 2) Friendship as distancing from egoism; 3) Friendship as distancing from narcissism; and 4) Friendship as giving and accepting love. The first two factors account for social behavior and emphasize socialization. On the other hand, the second two factors are based on the excessively emotional behavior and individualization. The egoism-altruism conflict (socialization) transforms into self-centeredness conflict (narcissism) – and in the process of growing up the emphasis is once again on individualization. Given the fact that friendship is the best indicator of growing up, it maintains one of central issues of education.The obtained results suggest that kindergartens, as the ecologically healthy environment, encourage friendship by fostering high-quality interactions and appreciating childrens' individual needs. The role of teachers is of an utmost relevance as they are both partners and friends who inspire friendship and social experience. Also, teachers provide support for spontaneous childrens' activities, including child's play in which interaction reaches its peak.

Keywords: *child, friendship, aspects of friendship.*

V

Научни скуп
Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту
Педагошки факултет у Ужицу
22. октобар 2021.

ISBN 978-86-6191-065-4
DOI 10.46793/NNU21.681S
УДК 001.891:37
Прегледни научни чланак
стр. 681–742

Јелена Д. Стаматовић[*]
Универзитет у Крагујевцу**,** Педагошки факултет, Ужице
Мирјана М. Стакић[*]
Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

МЕЂУНАРОДНИ НАУЧНИ СКУП НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У УЖИЦУ (2011–2021): ХРОНОЛОШКИ ПРЕГЛЕД И БУДУЋА ПЕРСПЕКТИВА[**]

Апстракт: Рад се заснива на прегледу и дескрипцији садржаја десет монографија са међународних научних скупова који су одржани у периоду од 2011. до 2021. године на Педагошком факултету у Ужицу како би се евидентирале теме и питања који су у њима разматрани и дали предлози за будућа проучавања проблема, циљева и перспективе процеса наставе и учења. Преглед садржаја ових монографија са тих међународних научних скупова показао је да су у фокусу интересовања теоретичара и практичара општа питања васпитања, образовања, савремене школе, наставе и учења, као и питања вредновања и евалуације у образовању, квалитета уџбеника и образовања и стручног усавршавања наставника. Доминирају теме из области основног образовања, те би у перспективи ваљало обратити пажњу и на актуелне теме из области предшколског васпитања и високошколског образовања.

Кључне речи: *међународни научни скуп, монографија, Педагошки факултет у Ужицу, настава и учење.*

УВОД

Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу у оквиру научноистраживачког пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе” који подржава Министарство просвете и науке Републике Србије (пројекат је регистрован под бројем 179026) од 2011. године организује међународни научни скуп. Као суорганизатори скупа учествују и факултети са три

[*] jelena.stamatovic22@gmail.com
[*] mirjanastakic073@gmail.com

[**] Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

европска универзитета: Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија); Универзитет „Константин Филозоф", Педагошки факултет у Нитри (Словачка) и Универзитет „Jan Evangelista Purkyne" Педагошки факултет Усти над Лабем (Чешка Република).

Континуитет од десет година одржавања међународног скупа (од 2011. до 2021. године) сведочи о његовом значају и интересовању како домаћих тако и страних стручњака за бројне теме из области образовања, наставе и учења које су на њему разматране. Будући да се сваке године саопштења са скупа штампају у оквиру монографије, свака од тих монографија представља значајан допринос проучавању, испитивању и перципирању васпитно-образовне теорије и праксе. Због тога ћемо у раду сагледати правце, проблеме и питања који су разматрани у претходном десетогодишњем периоду одржавања научног скупа на Педагошком факултету у Ужицу на тај начин што ћемо извршити хронолошки преглед и дескрипцију садржаја свих десет монографија у којима су штампани радови са ових међународних научних скупова. Циљ наведеног прегледа и дескрипције је да се прикажу теме и питања који су разматрани у десетогодишњем периоду одржавања скупа и да се укаже на могуће оквире и потребе даљих проучавања васпитно-образовног процеса као и проблема наставе и учења.

1. Међународни научни скуп: *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011.

Међународни научни скуп *Настава и учење – стање и проблеми* је први у низу скупова који су реализовани у оквиру пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе" чији је носилац Учитељски (Педагошки) факултет у Ужицу. Скуп је одржан 11. новембра 2011. године.

Монографија, која представља део резултата остварених у оквиру пројекта, садржи 67 радова, од којих су 49,25% прегледни, 40,30% оригинални научни и 10,45% стручни радови, а седам радова је на енглеском језику. У њима се указује на стање и проблеме у области основног образовања, предшколског васпитања, образовања и усавршавања наставника, а посебан акценат је стављен на стање и проблеме разредне и предметне наставе. Аутори радова су из Србије, Словеније, Словачке, Северне Македоније, Хрватске, Босне и Херцеговине и Црне Горе.

У односу на сагледавање проблема, радови су класификовани у 13 тематских целина (в. Табела 1).

Табела 1. Радови у монографији „Настава и учење – стање и проблеми"

		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
	Уводни реферати	4	/	/	4
1.	Општа питања образовања	1	4	/	5
2.	Настава и учење	7	2	/	9
3.	Компетенције наставника	1	2	/	3
4.	Постигнућа ученика	/	5	/	5
5.	Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника и васпитача	3	2	/	5
6.	Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из различитих области	7	6	5	18
7.	Уџбеници	3	/	/	3
8.	Предшколско васпитање	1	1	1	3
9.	Образовање одраслих	/	2	/	2
10.	Инклузивно образовање	/	2	1	3
11.	Ментално здравље у школи	1	1	/	2
12.	Информатика и образовање	3	/	/	3
13.	Језик	2	/	/	2
	УКУПНО	33 49,25%	27 40,30%	7 10,45%	67 100%

Прва четири рада у монографији су уводни реферати и у њима се разматра проблематика везана за васпитну функцију наставе и учења, квалитет високог образовања, приступе у проучавању компетенција наставника и суштину учења математике (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 19–64).

У радовима који се баве општим питањима образовања, а таквих је 5, проблеми се посматрају у контексту будућности и захтева савременог друштва и то: коцептуалне промене у дидактици, конкретна питања педагошке футуро-

логије, потребе образовања за ново доба, промене у структури образовних система у односу на савремене тенденције и питања знања (функционалног и имплицитног) (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 67–134).

Области настава и учење припада 9 радова који се баве општим питањима наставе – сазнајним основама наставног процеса, психолошким факторима успешног учења, управљањем учењем у настави, наставом и остваривањем конкретних циљева образовања и васпитања, као и појединачним облицима наставе на различитим нивоима образовања (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 135–242).

У три рада, који по свом садржају припадају области компетенција наставника, указује се на значај и неопходност развоја истраживачких и дидактичких компетенција у образовању и усавршавању наставника (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 245–274).

Постигнућима ученика са различитих аспеката бавили су се аутори у пет радова. Издвојени су следећи фактори утицаја на успех ученика: активност ученика; метакогнитивне стратегије учења; мотивација и оријентације у учењу; стилови наставника у управљању разредом (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 277–350).

Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника и васпитача разматрано је у оквиру 5 радова, а кључни оквири се односе на ниво иницијалног образовања и ниво стручног усавршавања. У оквиру иницијалног образовања разматрају се рационализација и модернизација иницијалног образовања и образовни аспекти наставника предметне наставе (физика и хемија). У оквиру стручног усавршавања акценат је на утврђивању стања и проблема у усавршавању наставника и васпитача у Републици Србији (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 353–422).

У великом броју радова (18 радова) разматрају се дидактичко-методичка питања наставе и учења из различитих области: 1) област наставе српског језика и књижевности (питања различитих садржаја наставе; проблеми оцењивања; приступи настави српског језика и књижевности); 2) област методике наставе математике (садржаји наставе математике, начини учења математичких садржаја; питања математичке даровитости и математичке писмености); 3) област методике наставе физичког васпитања (питања и проблеми реализације наставе физичког васпитања и модели наставе физичког васпитања); 4) област методике музичке културе (садржаји наставе и инклузивна настава музичке културе); 5) област методике ликовне културе (приступи настави ликовне културе) (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 425–622).

Садржаји уџбеника (сликовни, вербални, садржај који развија интеркултуралност и естетску културу ученика) предмет су разматрања у оквиру три рада (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 625–662).

Радови у области предшколског васпитања (3 рада) стављају акценат на припремни предшколски програм (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 665–696).

Инклузивно образовање као тематска област у монографији предмет је опсервације у оквиру 3 рада. У радовима су обухваћени приступи инклузивном образовању у редовној основној школи и могућности различитих стилова учења даровитих ученика (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 725–760).

Информатичко образовање се такође разматра у оквиру 3 рада. Обухваћена је проблематика учења на даљину и информатичко усавршавање одраслих (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 787–826).

Најмањи број радова у монографији (свега по два рада) припада области учења страног језика (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 829–854) и области образовања одраслих (в. *Настава и учење – стање и проблеми*, 2011: 699–722).

У оквиру монографије *Настава и учење – стање и проблеми* уочава се интердисциплинарни приступ многим питањима савременог васпитања и образовања. Кроз научноистраживачку призму сагледавања проблема образовања, школе, наставе и учења, деце и ученика, наставника дата је слика стања, многа нова решења везана за наведене проблеме, али и отворена су нова питања која представљају изазов за науку и праксу.

2. Међународни научни скуп: *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012.

Други међународни научни скуп одржан је 9. новембра 2012. године. Општи тематски оквир усмерен је на циљеве, стандарде и исходе у области наставе и учења. Монографија са овог скупа садржи 56 радова који су поред уводних реферата, сврстани у десет категорија (в. Табела 2). Од укупног броја радова 55,36% су прегледни, 30,36% су оригинални научни и 14,28% су стручни радови, а 8 радова је на енглеском језику. Учесници скупа и аутори радова су из Србије, Хрватске, Северне Македоније, Словеније, Словачке, Црне Горе и Босне и Херцеговине.

Табела 2. Радови у монографији
„Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи"

		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
	Уводни реферати	1	2	/	3
1.	Општа питања наставе, васпитања и учења	1	4	/	5
2.	Циљеви професионалног развоја наставника	1	2	/	3
3.	Циљеви и задаци ученичких активности у школи	3	1	/	4
4.	Андрагошка питања образовања	1	1	/	2
5.	Вредносне оријентације ученика и студената	1	1	/	2
6.	Инклузивни и превентивни рад у васпитању и образовању	1	3	/	4
7.	Предшколско васпитање и образовање	1	1	1	3
8.	Дидактичке основе наставе/учења	3	/	/	3
9.	Методичке основе наставе/учења	16	2	4	22
10.	Језик, књижевност, култура изражавања и развој говора	2	/	3	5
	УКУПНО	31 55,36%	17 30,36%	8 14,28%	56 100%

Уводни реферати (4 рада) баве се питањима везаним за образовне стандарде, квалитетом институција високог образовања, значајем говора и математичком писменошћу. Конкретније, представљено је стање и постигнућа ученика основних школа у Србији из природних наука, као и потребе које намеће увођење образовних стандарда. Квалитет високошколских институција се посматра кроз значај унутрашњег вредновања. Такође се наглашава феномен и значај говора у функционалној димензији васпитно-образовног рада и значај

моделовања у настави математике за развој математичке писмености (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 1–60).

Радови класификовани у област „Општа питања наставе, васпитања и учења" (5 радова) усмерени су на следећу проблематику: значај поучавања, учења и развоја ученика у образовном процесу у светлу теорије Виготског; остваривање циљева и задатака образовања и васпитања у савременој школи, са освртом на могућности и недостатке; указивање на комплексност појма изузетност, као и сагледавање могућности и оправданости дефинисања стандарда постигнућа ученика у оквиру изузетних постигнућа; разматрање телеолошке, семантичке и дидактичке дилеме у исказивању исхода који би се остваривали у образовном и наставном процесу; наставни системи између индивидуалног и социјалног концепта развоја ученика (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 63–128).

Важно питање које је заокупљало пажњу неколицине аутора јесте професионални развој наставника. У групи радова (3 рада) који припадају овој области разматрани су следећа питања и проблеме: могућност унапређивања професионалног развоја наставника применом модела искуственог учења (рефлексивност, супервизијско учење и повезивање сазнања из праксе са теоријом); могућности дефинисања исхода образовања наставника у односу на дводимензионални модел таксономије Блумових сарадника; компетенције наставника за самовредновање свога рада (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 131–172).

У оквиру области „Циљеви и задаци ученичких активности у школи" нашла су се 4 рада који се баве питањима слободних ученичких активности у савременој школи, као и циљевима, задацима и исходима еколошког васпитања и наставе грађанског васпитања. Једно од питања које се разматра у овој области јесте и проблем сарадничког учења применом акционих истраживања у школи (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 175–228).

Незаобилазна тема савременог образовања је и целоживотно учење, чему су посвећена два рада, која се баве проблематиком значаја инвестиције у људски капитал, као и целоживотног учења и образовања сениора (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 231–256). Свакако, циљеви образовања су усмерени и на развој и неговање позитивних вредносних оријентација ученика и студената. То потврђују и два рада у овој области који наглашавају значај вредносних оријентација и циљних оријентација ученика у учењу које утичу на њихово социјално одговорно понашање (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 259–284).

Инклузивни и превентивни рад у васпитању и образовању су тема четири рада у којима су сагледани питање посебних програма у области физичког васпитања за децу са сметњама у развоју, као и питање медијације и вршњачког насиља у реалности и пракси (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 287–318).

Три рада су усмерена на разноврсне теме из области предшколског васпитања: какав је то „тајни језик" којим комуницирају деца предшколског узраста; како предшколска институција доприноси формирању дечје индивидуалности и како припремити децу предшколског узраста за школу, односно за почетно читање и писање кроз игру (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 321–358).

Дидактичке основе наставе и учења су област у оквиру које се налазе три рада. У њима се расправља о могућностима и условима који доприносе оспособљавању ученика за самостално учење, о приступу критичко-конструктивистичке дидактике на интелектуални развој ученика и на оцењивање у високом образовању у светлу савремене докимолошке доктрине (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 361–392).

Највећи број радова у категорији „Методичке основе наставе и учења" (22) налази се у области методике наставе српског језика и књижевности, наставе математике, наставе природе и друштва, наставе музичке и ликовне културе и наставе физичког васпитања. У области наставе српског језика и књижевности расправљало се о циљевима, задацима, исходима и постигнућима у оквиру књижевности за децу, културе изражавања, проучавања књижевних дела и појединих књижевних врста. Аутори који су се бавили методиком наставе математике су приказали повезаност мисаоних операција и остваривања циљева наставе математике, повезаност одређења образовних стандарда и квалитета почетне наставе математике, као и значај проблемске наставе у настави математике. Радови из области методике природе и друштва разматрају питања везана за садржаје и појмове у уџбеницима природе и друштва, као и питања циљева и исхода наставе овог предмета. Присутни су, такође, и радови који се баве компетенцијама студената за предмет Методика наставе музичке културе и исходима учења студијских предмета на студијама за учитеље и васпитаче из области музичке културе (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 395–676).

Последња област у овој монографији – „Језик, књижевност, култура изражавања и развој говора" – садржи 5 радова који се у највећем односе на питања страног језика у високошколској настави и млађим разредима основне школе (в. *Настава и учење – циљеви, стандарди и исходи*, 2012: 679–726).

Комплексност сагледавања проблематике циљева, стандарда и исхода огледа се у приступу овим питањима у најширем контексту васпитања и образовања и друштвених околности у којима се они реализују, до веома конкретних проучавања, разматрања и истраживања у различитим областима наставе и учења. Управо то доприноси квалитету ове монографије и новим сазнањима из ове области која су отворила и нека нова питања и простор за даља проучавања. Јасно је да се проблематиком циљева, стандарда и исхода образовања, наставе и учења мора континуирано и систематски бавити и да је правац решавања ових питања везан за квалитет образовања, тј. за стално унапређивање и трагање за новим решењима у васпитно-образовној теорији и пракси.

3. Међународни научни скуп: *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса,* 2013.

Трећи Међународни научни скуп *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* реализован је 8. новембра 2013. године. Општа тема скупа односила се на квалитет васпитно-образовног рада, а тематски оквир је дефинисан у оквиру седам подтема (в. Табела 3). Учесници и аутори радова у монографији су из Србије, Словеније, Словачке, Пољске, Северне Македоније, Хрватске и Босне и Херцеговине. Монографија настала у оквиру овог скупа садржи 57 радова, од којих су прва четири уводна, док су остали распоређени у седам области. Од укупног броја радова 66,66% су прегледни, а 33,34% оригинални научни радови. У односу на претходне две монографије у овој је више радова објављених на енглеском језику, њих 13.

Табела 3. Радови у монографији „Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса"

		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
	Уводни реферати	/	4	/	4
1.	Општа питања квалитета образовања	6	4	/	10
2.	Професионални развој наставника	4	2	/	6
3.	Квалитет наставе/учења	4	4	/	8
4.	Дидактичко-методичко разматрање наставе /учења из области језика, књижевности, културе изражавања, развоја говора, страног језика	8	2	/	10
5.	Дидактичко-методичко разматрање наставе/ учења из области математике и информатике	8	1	/	9
6.	Дидактичко-методичко разматрањенаставе/ учења из области физичког васпитања, музичке и ликовне културе	4	1	/	5
7.	Инклузивни приступ настави и учењу	4	1	/	4
	УКУПНО	38 66,66%	19 33,34%	/	57 100%

У уводним рефератима разматрају се значајна питања која су у вези са темом скупа: проблематика вредновања рада школе; постигнућа ученика; проблематика наставног процеса коју детерминишу образовна средина и уџбеници и настава која подржава креативност (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 17–64).

Тематску област „Општа питања квалитета образовања" чини 10 радова у којима се указује на: потребу за јасним дефинисањем циљева и задатака образовања који доприносе његовом бољем квалитету; повезаност квалитета наставе и квалитета образовања; неопходност процеса самоевалуације у осигурању квалитета; основне правце унапређивања квалитета у македонском образовном систему; осигурање квалитета у образовању у Словенији и оквире квалитета образовања у Србији (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 67–160).

Професионални развој наставника је област која је била заступљена и у претходне две монографије, а 6 радова у овој монографији проблематику третира у контексту квалитета васпитно-образовног процеса. Наглашава се потреба за стандардизацијом компетенција наставника и васпитача и повезаност професионалног развоја наставника са квалитетом процеса у васпитно-образовним установама (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 163–224).

„Квалитет наставе/учења" као тематска област садржи 8 радова који представљају широк дијапазон питања која утичу или одређују квалитет наставе од положаја ученика у наставном процесу, преко избора наставних метода, сагледавања процеса учења из угла психодидактичких димензија, значаја когнитивних мапа у том процесу до развоја критичког мишљења и мотивације за постигнућа (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 227–318).

Дидактичко-методичким разматрањима наставе и учења из области језика, књижевности, културе изражавања, развоја говора и страног језика посвећено је 10 радова. Неки од њих се баве питањима методике наставе језика и књижевности у млађим разредима основне школе (садржаји ауторске и народне књижевности у читанкама; лирске врсте у настави књижевности; доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела у читанкама и примењена лингвистика) и општим питањима квалитета методике наставе српског језика и књижевности и матерњих и страних језика (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 321–442).

Девет радова сврстано је у област „Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области математике и информатике". Радови указују на: питања стандарда образовних постигнућа у млађим разредима основне школе; ефикасност остваривања програмских задатака наставе математике; праћење

напредовања ученика и вредновање у настави математике; компетенције учитеља за почетну наставу алгебре; изучавање појединих појмова и проблема у настави математике, као и на квалитет рачунарских образовних софтвера (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 445–530).

Област „Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области физичког васпитања, музичке и ликовне културе" садржи пет радова који се баве: ефектима наставе физичког васпитања; факторима у развоју моторичких способности предшколске деце; стандардима квалитета савременог наставника ликовне културе, као и питањима значаја музике за развој детета (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 533–564).

Последња, али не и мање важна област у овој монографији бави се питањима инклузивног приступа настави и учењу и садржи четири рада. Разматрају се теме везане за следеће проблеме: потребу инкорпорирања тематске области инклузивни приступ образовању у студијски предмет Школска педагогија у оквиру високог образовања школских педагога; питања идентификације даровитих и креативних ученика; оквире инклузивне наставе у млађим разредима основне школе и конкретна питања образовања наставника за појединe специфичности у раду са децом са сметњама у развоју (в. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, 2013: 567–604).

Проблематика квалитета васпитно-образовног процеса је увек актуелна, што потврђује и број објављених радова у овој монографији, у којима су представљени разноврсни приступи, перспективе, анализе и сагледавања чињеница везаних за квалитет. Хетерогеност у приступима овој теми доприноси квалитету монографије, али и потврђује захтев савременог друштва о неопходности унапређивања и обезбеђивања квалитета васпитања и образовања.

4. Међународни научни скуп: *Настава и учење – савремени приступи и перспективе,* 2014.

Међународни научни скуп *Настава и учење – савремени приступи и перспективе* је реализован 4. новембра 2014. године. Продукти овог скупа сумирани су у 61 реферату публикованом у монографији која носи наслов скупа. У радовима различитих категорија – 49,18% прегледних, 39,34% оригиналних научних и 11,49% стручних радова – разматрана су питања савремених приступа образовању и настави, месту и улози наставника у савременом васпитно-образовном процесу и могућностима и перспективама развоја образовања. Радови су сврстани у осам тематских целина, а прва четири рада су уводни реферати (в. Табела 4). На енглеском језику је штампано 9 радова, док је један рад на руском језику. Аутори радова у монографији су из Србије, Словеније, Пољске, Северне Македоније и Босне и Херцеговине.

Табела 4. Радови у монографији
„Настава и учење – савремени приступи и перспективе"

		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
	Уводни реферати	2	2	/	4
1.	Општа питања образовања и савремене наставе	2	5	/	7
2.	Улоге и компетенције наставника у савременој настави и школи	3	2	/	5
3.	Перспективе развоја савремене наставе	5	6	/	11
4.	Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области језика, књижевности, културе изражавања, развоја говора, страног језика	7	3	4	14
5.	Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области математике и информатике	2	3	2	7
6.	Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области природе и друштва, физичког васпитања и музичке културе	3	/	1	4
7.	Психолошки приступ настави и учењу	2	1	/	3
8.	Перспективе и развој инклузивне наставе	4	2	/	6
	УКУПНО	30 49,18%	24 39,34%	7 11,48%	61 100%

Уводним рефератима су отворена питања која је перспектива школе и наставе у новом веку и шта су захтеви савремене школе и наставе. Представљени су програми обавезног образовања у европским земљама и правци промена у њима. Такође је разматрано и питање мотивације неуспешних ученика у основној школи (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 17–60).

Прво поглавље монографије бави се општим питањима образовања, а у радовима се истиче значај наставе и учења и нарочито наглашава да су то стални педагошки проблеми које континуирано треба проучавати, откривати и пратити промене које их условљавају а везују се за савремено друштво. Такође се наглашавају оквири изворне педагошке парадигме у модерној педагошкој теорији и пракси, као и приступи и песпективе конкретних педагошких проблема (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 63–144).

И у овој монографији место су заузели радови (њих 5) који се баве приступима и перспективама проучавања места и улоге наставника у савременом васпитно-образовном процесу (развој улога и компетенција наставника и унапређивање сопственог рада) (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 147–198).

Поглавље „Перспективе развоја савремене наставе" садржи 11 радова. Већи број радова се фокусирао на савремену наставу основног образовања (указујући на специфичности проблема савремене наставе, на значај и моделе интерактивне наставе, респонсибилне наставе, функционалност класичних метода рада у савременој настави, ефективност у настави и мењајућу улогу медија у настави и школи уопште), али неколико радова разматра и питања високошколске наставе (подстицање еманципације у настави, као и питања статуса студијског предмета Образовна технологија у балканском окружењу) (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 201–356).

Највећи број радова у овој монографији (14) припада поглављу „Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области језика, књижевности, културе изражавања, развоја говора, страног језика". Половина радова у овом поглављу бави се наставом српског језика и књижевности у основној школи, а проблеми који се разматрају односе се на: рецепцију књижевног текста, значај индивидуалног облика рада у интерпретацији књижевног дела, наставу и културу језичког изражавања, улогу читања са предвиђањем у мисаоној активацији ученика, интерперсоналне процесе у настави ликовног и српског језика, разумевање неуметничких текстова у настави српског језика и књижевности. Остали радови у овом поглављу разматрају општа питања као што су: српска књижевност за децу и младе на размеђи два миленијума, опште одлике драме и интерпретације драмског текста, интеркултуралност и књижевно креативни постулати, као и место и значај обрађивања аутора који су део националног књижевног канона (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 359–508).

У области дидактичко–методичког приступа настави математике и информатике налази се 7 радова. Углавном, сви радови су усмерени на наставу математике основношколског узраста, а конкретни проблеми који се разматрају су следећи: математичке компетенције ученика, математичко моделовање у почетној настави математике, уџбеници математике и даровитост за математику. У области информатике проблеми се везују за образовне семан-

тичке везе у е-образовању (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 511–588).

Четири рада су у поглављу „Дидактичко-методичко разматрање наставе/учења из области природе и друштва, физичког васпитања и музичке културе". Један рад осветљава улогу школске библиотеке у интегративној настави природе и друштва, док је други усмерен на методику наставе музичке културе и то методички приступ у обради песме. У преостала два рада пажња је усредсређена на квалитет наставе физичког васпитања, те на утицај који на децу млађег школског узраста има бављење спортским активностима (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 591–636).

Психолошки приступи у проучавању различитих питања разматрани су у 3 рада, а проблематика се односи на утицај мотивације постигнућа ученика на њихов успех, наставнике у интеркултуралном образовању и питања духовне интелигенције (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 639–662).

Инклузивно образовање и настава тематизовани су у 6 радова који припадају поглављу „Перспективе и развој инклузивне наставе". У радовима је акценат стављен на процесе, динамизме, ефекте и добити од инклузиване наставе и образовања, питања компетенција наставника за инклузивно образовање, оквире праћења инклузивног образовања у Србији, као и на конкретна питања везана за децу са сметњама у развоју (в. *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, 2014: 665–704).

Велики број радова објављених у овој монографији указује на значај опште теме научног скупа. Актуелност произилази из чињенице да је акценат на савременим приступима и перспективама образовања, наставе и учења. Разноврсност тематског оквира и садржаја радова показују отвореност за стално бављење овим проблемима из различитих перспектива и приступа.

5. Међународни научни скуп: *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада,* 2015.

Пети по реду међународни научни скуп одржан је 6. новембра 2015. године. Централна тема скупа одређена је његовим називом – *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада*. Радови презентовани на скупу штампани су у монографији која садржи 31 рад. Оригинални научни радови чине 35,5% објављених радова у монографији, 25,80% радова су прегледни, а 38,70% стручни. На енглеском језику штампано је 5 радова (16,1%). Актуелност теме скупа потврђује и присуство истраживача из иностранства (Пољска, Босна и Херцеговина и Словенија), који су приложили девет радова. Изложени реферати разврстани су у четири тематске области (в. Табела 5).

Табела 5. Радови у монографији
„Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада"

Тематска област	Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
Уводни реферати	/	2	2	4
1. Општа питања и савремене тенденције евалуације у образовању и настави	2	7	4	13
2. Дидактичко-методички приступ евалуацији васпитно-образовног рада из области језика, књижевности и културе изражавања	1	1	6	8
3. Дидактичко-методички приступ евалуацији васпитно-образовног рада из области математике	4	1	/	5
4. Дидактичко-методички приступ евалуацији васпитно-образовног рада из области физичког васпитања	1	/	/	1
УКУПНО	8 25, 80%	11 35,50%	12 38,70%	31 100%

Монографија садржи четири уводна реферата у којима се разматрају следећа питања и проблеми: школски задаци за ефикасно учење; оцењивање уз помоћ ОБН модела (одвајање битног од небитног); вредновање у настави физичког васпитања; евалуација ликовно апрецијативних способности ученика млађег школског узраста (в. *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада*, 2015: 13–72).

У оквиру, по броју радова најобимније теме – „Општа питања и савремене тенденције евалуације у образовању и настави" – објављено је 13 радова у којима се разматрају следећа питања: квалитет и самовредновање у образовању; евалуација различитих врста наставе и учења (репродуктивна и развијајућа настава, тандемско учење у инклузивној настави); могућности и ограничења иницијалног оцењивања постигнућа ученика; самоевалуација рада школе и евалуација њене превентивне делатности; рефлексивна пракса и самовредно-

вање наставника; комуникационе компетенције наставника из угла ученика и истраживача; механизми образовног система Србије за унапређење инклузивности. Нису занемарена ни питања евалуације у високом образовању: евалуација квалитета, процеса и исхода универзитетске наставе; развој курикулума као претпоставка осигурања квалитета савременог универзитетског образовања; објективност студената у испитивањима евалуације (в. *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада*, 2015: 75–230).

Знатан број радова бавио се и темом у оквиру које су разматрана питања и проблеми приступа евалуацији васпитно-образовног рада из области језика, књижевности и културе изражавања (8 радова), нешто мањи (5 радова) питањима из области математике, а најмањи (по један рад) овом темом у областима физичког васпитања и ликовне културе (в. Табела 5), те је несумњиво да је ова монографија скренула пажњу стручне и научне јавности на нека од претходно наведених општих питања, проблема и савремених тенденција евалуације како у образовању и настави уопште, тако и у предметним областима српског језика и математике.

6. Међународни научни скуп: *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, 2016.

Међународни научни скуп *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, одржан 4. новембра 2016. године, резултирао је монографијом у којој је штампано 46 радова. Оригинални научни радови чине 50% свих објављених радова у монографији, док су 32,60% прегледни и 17,40% стручни радови. На енглеском језику штампано је 8 радова (17,4%). Централна тема монографије је уџбеник. Значај теме истакла је и главна и одговорна уредница монографије Ана Пешикан наглашавајући у свом уводном чланку да се значај уџбеника често „превиђа" или „минимализује површним пренаглашавањем могућности савремених информационо-комуникацијских технологија (ИКТ)" (Пешикан, 2016: 11). Различита питања и проблеми у вези са уџбеником у монографији су разврстани у шест тематских области (в. Табела 6).

Табела 6. Радови у монографији „Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења"

Тематска област		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
	Уводни реферати	/	2	2	4
1.	Уџбеници за учење језика	5	6	3	14
2.	Уџбеници познавања природе и друштва	/	3	2	5
3.	Уџбеници историје	2	1	/	3

Тематска област	Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
4. Уџбеници математике	3	4	/	7
5. Уџбеници музичке културе	1	1	/	2
6. Теоријска питања уџбеника	4	6	1	11
УКУПНО	15 32,60%	23 50%	8 17,4%	46 100%

Монографија садржи 4 уводна реферата у којима се разматрају питања сагледавања уџбеника у различитим перспективама; актуелне дилеме образовног дизајна уџбеника; важност медијског образовања у раном детињству и неопходност израде интерактивних уџбеника страних језика на учитељским факултетима (в. *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, 2016: 21–72).

Пажњу стручњака који су се бавили уџбеницима највише су заокупљала питања која се тичу уџбеника за учење језика и теоријска питања уџбеника. Прегледом тих радова евидентирали смо да се највећи број радова (њих 14) бави питањима уџбеника за учење српског језика (8 радова), матерњег језика (3 рада), српског језика као страног (1 рад), руског језика (1 рад) и енглеског језика (1 рад) (в. *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, 2016: 75–240). Након тога следе уџбеници за учење математике којима је посвећено 7 радова, потом уџбеници природе и друштва (5 радова), уџбеници историје (3 рада) и уџбеници музичке културе (2 рада) (в. Табела 6). Запажа се да ниједан рад није посвећен уџбеницима ликовне културе и физичког васпитања.

Теоријска питања уџбеника разматрају се у 11 радова. Њима се обухвата широки спектар питања и проблема: општа питања педагошке функције уџбеника, примена електронских уџбеника, перспектива уџбеника у медијском простору, васпитна питања уџбеника, уџбеник у инклузивном образовању, питања и проблеми обликовања уџбеника, вредности и квалитети уџбеника у функцији наставе и учења (в. *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, 2016: 479–630).

Без намере да улазимо у квалитативну анализу радова сложићемо се са уредницом Пешикан да монографија *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* има значај у томе што доприноси ширењу свести о важности како уџбеника тако и истраживања свих његових аспеката и резултата у прикупљању налаза који могу допринети креирању нових уџбеника (Пешикан, 2016: 12). Да образовна политика и уџбеници представљају важно питање и у региону, сведоче и радови аутора из Пољске, Бугарске, Словеније, Босне и Херцеговине и Црне Горе, који су такође публиковани у овој монографији.

7. Међународни научни скуп: *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења,* 2017.

Монографија *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења* садржи радове који су изложени на истоименом међународном научном скупу који је одржан 3. новембра 2017. године. Монографија обухвата 33 рада од чега 27,27% чине оригинални научни радови, 36,36% прегледни, 27,27% стручни и 9,09% кратка или претходна саопштења. Радови су разврстани у пет тематских целина (в. Табела 7). На енглеском језику штампана су 4 рада (12,12%), а поред аутора из Србије, заступљени су и аутори из Словеније, Словачке, Пољске, Црне Горе и Босне и Херцеговине.

Табела 7. Радови у монографији „Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења"

Тематска област		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Кратко или претходно саопштење	Стручни радови	Укупно
	Уводни реферати	1	3	/	/	4
1.	Културно-потпорна средства у психолошкој и дидактичкој теорији и њихове импликације у наставној пракси	1	2	/	2	5
2.	Културно-потпорна средства у функцији учења у школском контексту	4	/	3	2	9
3.	Културно-потпорна средства у функцији развоја и учења на предшколском узрасту	2	/	/	2	4
4.	Уџбеник и штампани материјали као културно-потпорна средства у функцији учења и развоја	3	4	/	/	7
5.	Информационо-комуникациона технологија као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења	1	/	/	3	4
УКУПНО		12 36,36%	9 27,27%	3 9,09%	9 27,27%	33 100%

Монографија садржи 4 уводна реферата у којима се разматрају: 1) могућности мерења и унапређења школске климе као културног ресурса; 2) концепт културно-потпорних средстава у настави; 3) дипломе и друштвена репродукција, и 4) образовно-васпитни концепт регије Емилија у северној Италији, тј. улога културе простора и значај комуникације у њему (в. *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, 2017: 15–74).

Тема „Културно-потпорна средства у психолошкој и дидактичкој теорији и њихове импликације у наставној пракси" обухвата 5 радова. Аутори у њима приказују социоконструктивистички приступ комуникационом процесу и комуникационој компетентности; упоређују примену културно-потпорних средстава у традиционалној настави и иновативној настави; испитују синдром изгарања на послу код наставника основних и средњих школа у односу на њихове социјалне и личне карактеристике; разматрају ђачке приредбе као културно-потпорни фактор осамостаљивања ученика; представљају културни програм средине као педагошки ослонац развоју и учењу детета (в. *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, 2017: 77–154). Запажа се да је иако невелика бројем радова, ова тема објединила радове који културно-потпорна средства посматрају са различитих аспеката психолошке и дидактичке теорије, те да доминирају радови који се ослањају на социоконструктивистички приступ учењу.

Уочава се да највећи број радова (њих 9) припада теми „Културно-потпорна средства у функцији учења у школском контексту". У оквиру ове теме културно-потпорна средства су проблематизована у оквирима предметне наставе: наставе матерњег и страног језика (6 радова), наставе природе и друштва (1 рад) и музичке и ликовне културе (по један рад). Аутори као културно-потпорна средства у школском контексту посматрају и филмске адаптације, наставне методе (методу сценске адаптације) и локално уметничко наслеђе. У културно-потпорна средства убрајају и наставне садржаје. Прегледом радова у оквиру ове тема запажа се да је у фокусу стручњака основно образовање (само је један рад посвећен високом образовању) (в. *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, 2017: 157–256).

Културно-потпорна средства на предшколском узрасту тематизована су у 4 рада. Аутори у њима разматрају игру као потпорно средство у предшколском математичком образовању; масмедијску визуелизацију наставних садржаја и информално образовање деце; едукативне аспекте позоришта сенки и инклузију и културне формативне компоненте (в. *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, 2017: 259–300).

И тематска област „Информационо-комуникациона технологија као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења" садржи 4 рада. Реч је, углавном, о стручним чланцима у којима се разматрају могућности и изазови ИКТ: 1) у образовању уопште (1 рад); 2) у настави књижевности (1 рад) и 3) у настави страног језика (1 рад). Поглавље садржи и један прегледни чланак у

коме се објашњавају појам, суштина, функција и доприноси дидактичког мултимедија као једног од услова да се створе оптимални услови за свестрани развој ученика (в. *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, 2017: 409–452).

Монографија *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења* скреће пажњу истраживачима и стручној јавности на потребу за потпунијим сагледавањем места, значаја и улоге културно-потпорних средстава у процесу наставе и учења. Овај скуп је иницирао и нека потоња истраживања улоге аксиолошког контекста, језика као културно-потпорног средства у функцији наставе и учења, те уџбеника, штампаних материјала и информационо-комуникационе технологије, будући да су то биле теме неких од радова на каснијим међународним скуповима који су одржани у Ужицу.

8. Међународни научни скуп: *Језик, култура, образовање,* 2018.

Осми по реду Међународни научни скуп *Језик, култура, образовање* одржан је 2. новембра 2018. године. Реферати изложени на скупу штампани су у монографији која садржи 52 рада разврстана у четири тематске целине (в. Табела 8). Монографија садржи 21 оригинални научни рад (40,38%), 19 прегледних радова (36,54%), 9 стручних радова (17,31%), 2 научне критике, односно полемике (3,85%) и 1 рад који има категорију кратког или претходног саопштења (1,92%). Запажа се и да је заступљен знатан број радова стручњака из иностранства (Словеније, Босне и Херцеговине, Северне Македоније, Словачке, Пољске и Турске) и 14 радова (26,92%) је штампано на енглеском језику.

Табела 8. Радови у монографији „Језик, култура, образовање"

Тематска област	Прегледни радови	Оригинални научни радови	Кратко или претходно саопштење	Стручни радови	Научна критика, односно полемика	Укупно
Уводни реферати	1	3	/	/	/	4
1. Језик у образовном контексту	1	6	/	2	/	9
2. Културолошки обрасци у систему образовања и васпитања	9	3	/	4	1	17

Тематска област	Прегледни радови	Оригинални научни радови	Кратко или претходно саопштење	Стручни радови	Научна критика, односно полемика	Укупно
3. Савремени приступи развоју и учењу на предшколском узрасту	2	1	1	2	1	7
4. Савремени приступи образовању и васпитању у школском контексту	6	8	/	1	/	15
УКУПНО	19 36,54%	21 40,38%	1 1,92%	9 17,31%	2 3,85%	52 100%

Монографија садржи 4 уводна реферата. Њима су обухваћена различита питања и проблеми, почевши од преиспитивања основног одређења појма културе и значаја „критике метафизике” и „језичког преокрета” за разумевање постмодерне филозофије и културе, преко праваца развијања логичког мишљања уз подршку дигиталних прича и места и улоге коучинга у образовном контексту до корпусне анализе лексеме из Вуковог *Рјечника* помоћу које се изводе нови подаци о лексици (в. *Језик, култура, образовање*, 2018: 17–72).

Највећи број радова (њих 17) припада теми „Културолошки обрасци у систему образовања и васпитања”. Аутори се у оквиру ове теме баве широким спектром културолошких питања и проблема: теоријским питањима уметности и културног идентитета; испитивањем ставова студената друштвених и хуманистичких наука о језику, култури и образовању; предузетничком културом; феминизацијом наставничког позива; школом као фактором за развијање интеркултуралности; инклузивном културом школе; школском библиотеком; екскурзијом у функцији наставе и учења и историје. Поред тога, у оквиру теме разматрани су и културолошки обрасци у настави из области уметности и настави из области српског језика и књижевности. Културолошким обрасцима у области уметности посвећена су четири рада (рад о образовању наставника из области уметности за примену филма у настави; рад о сликама, знацима и симболима у образовању за визуелне уметности; рад о језику уметности и рад о теоријском утемељењу и актуелности концепта „Васпитање уметношћу”). У оквиру 5 радова разматрају се културолошки обрасци у настави српског језика и књижевности (рад о културноисторијској скици дубровачке књижевности у српској књижевноисторијској традицији; рад о култу мртвих у уметничкој слици живота врањанске средине у делима Боре Станковића; рад о иницијацијској кризи и хтонским елементима у анализи лирске усмене песме „Српска

девојка”; рад о неким елементима језичке културе при учењу српског језика као страног и рад о сусрету култура у аутобиографији Михајла Пупина) (в. *Језик, култура, образовање*, 2018: 191–410).

Друга по бројности радова је тема „Савремени приступи образовању и васпитању у школском контексту”. Она обухвата 15 радова у којима се разматрају општа дидактичка питања и методичка питања која припадају предметним областима математике (6 радова) и словеначке књижевности (један рад). Општа дидактичка питања презентују се у оквиру осам радова. У њима се издвајају следеће теме: апликативност Дјуијеве педагошке рефлексије; нивои рецепције наставе; сукоб родитеља и школе око права која се тичу образовања; студија случаја из Аустрије о ставовима наставника о примени националних стандарда у образовању; метафоричке перцепције наставника повезане са технолошким лидерима; евалуација успешности наставничког портала; преглед савремених стратегија превенције школског неуспеха, и проблемска наставна стратегија у савременој школи (в. *Језик, култура, образовање*, 2018: 521–712).

Тема „Језик у образовном контексту” је трећа по бројности радова. Она обухвата 9 радова у којима се разматрају следећа питања и проблеми: облици казивања у српској књижевности; учење страних језика (енглеског и француског); правописна норма македонског стандардног језика у образовном контексту; језик на предшколском узрасту (дечји неологизмими); загонетке у дечјем вртићу; језик музике; језик математике; улога језика, учења путем открића и ИКТ у развоју научне писмености (в. *Језик, култура, образовање*, 2018: 75–188).

Тема која је посвећена предшколском васпитању и образовању („Савремени приступи развоју и учењу на предшколском узрасту”) обухвата 7 радова. Аутори у њима разматрају проблем социокултурног контекста у којем одраста дете предшколског узраста и подстицаје дечјем развоју: дечја питања, комуникацијски модел за дискусију о књижевном тексту, лингвометодички текст и примену бајке у функцији култивисања дечје игре. Такође, разматрају међусекторску интеграцију у предшколском периоду (словеначки предшколски наставни план и програм) и баве се евалуацијом предшколског програма из физичког васпитања (в. *Језик, култура, образовање*, 2018: 413–518).

Разноврност и бројност радова који су објављени у монографији потврда су за актуелност и добар одабир теме скупа. Јасно је сагледана улога и значај језика и културе у образовању. Покренута су и бројна питања о различитим културолошким обрасцима у систему образовања и васпитања која могу иницирати нова истраживања у овој области.

9. Међународни научни скуп: *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019.

Монографија *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе* садржи радове са истоименог, деветог по реду међународног научног скупа, који одржан је 25. октобра 2019. године. У монографији је штампано 36 радова и они су распоређени у пет тематских области које нису именоване, већ су само обележене бројевима (в. Табела 9). Највећи број радова (њих 18 или 50%) има категорију оригиналног научног рада, нешто је мање прегледних радова (12 или 33,33%), а најмање стручних радова (6 или 16,67%). У монографији је штампано и 5 радова на енглеском језику (13,89%), а поред радова аутора из Србије, заступљени су радови аутора из Босне и Херцеговине, Словеније, Словачке, Пољске и Бугарске.

Табела 9. Радови у монографији „Наука, настава, учење – проблеми и перспективе"

Тематска област	Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
Уводни реферати	3	1	/	4
I	2	5	/	7
II	3	3	2	8
III	2	4	3	9
IV	1	2	/	3
V	1	3	1	5
УКУПНО	12 33,33%	18 50%	6 16,67%	36 100%

Монографија садржи 4 уводна реферата. У њима се разматрају следећа питања: емоције (емоције у систему вредности и учења и емоције ученика); стање, потребе и перспективе истраживачких приступа у проучавањима педагошких факултета и подучавање и учење будућих наставника ликовних уметности (в. *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019: 17–80).

Тематска област која је означена римским бројем I садржи 7 радова у којима се третирају питања и проблеми који су усмерени ка следећим темама: изазови интеркултурног васпитања; опредељивање матураната за програме наставничке оријентације; критички осврт на ренесансну педагогију и њен утицај на реформски рад педагога (Коменског, Песталоција и Хербарта) и касније реформне струје у Немачкој, Енглеској и Русији; присутност и врста медијације у школском окружењу; утврђивање фактора који доминантно утичу на развој и манифестацију поремећаја у социјалном понашању младих до 14 година; предвиђање аутономије адолесцената на основу квалитета афективне везаности (в. *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019: 83–200).

Тематска област означена римским бројем II обухвата 8 радова. Од тог броја, три рада се баве проблемима оцењивања. У њима се разматрају следећа питања: компетенције за оцењивање садашњих и будућих наставника, објективност оцењивања у настави (истраживање и критичка анализа фактора који утичу на објективност и учесталост појављивања оцењивања у наставном процесу) и утврђивање ставова ученика средње школе о оцењивању. Такође, три рада су посвећена и проблемима инклузије. Аутори у њима расветљавају дидактичко-методичка обележја и процесе инклузивне индивидуално планиране наставе; учење у инклузивном вртићу кроз развој и стимулацију визуелне ефикасности и утицај реформи у образовању на улогу коју наставник има у импликацији инклузивне наставе. У овој тематској области налази се и рад у коме се указује на значај вербалне и невербалне комуникације у настави и рад у коме је приказано како се у словеначким основним школама примењује систем индивидуализације и диференцијације ученика (в. *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019: 203–338).

У тематској области означеној римским бројем III налази се 9 радова у којима се третирају проблеми и перспективе у савременој настави језика и књижевности и настави и учењу страног језика. Проблеми и перспективе у савременој настави језика и књижевности предмет су разматрања у оквиру 5 радова. Реч је о радовима у којима се расветљавају: примена успаванке у активностима са предшколском децом; значај примене басне у настави у млађим разредима основне школе; проблеми полисемије и хомонимије и статус предмета Реторика на учитељским и педагошким факултетима. Проблеми и перспективе у настави и учењу страног језика такође се разматрају у оквиру 5 радова. У њима се указује на следећа питања: значај културне парадигме, тј. повезаност наставе страних језика са проучавањем националне културе земље којој тај језик припада; добробит интегрисања интердисциплинарних садржаја у настави страних језика на примеру француског језика; проблем обраде сложеница и полусложеница у жаргону при учењу српског језика као страног на примеру пољских студената србистике; модели примене језичке математике у учењу бугарског језика, и историјат учења румунског језика као страног на Филолошком факултету Универзитета у Београду (в. *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019: 341–458).

Тематска област означена римским бројем IV садржи три рада у којима се разматрају питања и проблеми положаја ученика потенцијално даровитих за математику у концепту инкузивног образовања у млађим разредима основне школе; представља процесно-дидактички модел у учењу математике, и разматра примена образовних софтвера у интегрисању наставе математике и природе и друштва (в. *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019: 461–508).

У тематској области V налази се 5 радова у којима се обрађују проблеми и перспективе наставе музичке културе (2 рада), ликовне културе (1 рад) и физичког васпитања (1 рад). Такође, у оквиру ове целине разматра се потреба

и могућности примене интернета и мултимедије у млађим разредима основне школе (в. *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, 2019: 511–588).

Запажа се да у монографији доминирају радови који се баве општим питањима савремене наставе и учења и да знатан број радова обрађује питања која залазе у домен педагошке психологије. У односу на претходне скупове, приметно је повећање интересовања аутора за питања и проблеме који се тичу инклузије. Када је реч о проблемима и перспективама предметне наставе, наставља се тенденција да је у фокусу пажње истраживача и теоретичара настава језика (страних и матерњег). Проблеми наставе и учења предмета из групе уметничких и питања из области наставе физичког васпитања разматрају се у невеликом броју радова. Иако су се аутори бавили темама које се односе на све нивое образовања, мање је радова који се баве проблемима и перспективама средњошколског и универзитетског образовања. Резимираћемо да су аутори указали на бројне проблеме и изазове са којима се суочава савремено образовање и да су назначили и потенцијалне перспективе његовог будућег развоја, чиме су покренута и бројна питања која можемо посматрати и као нове изазове.

10. Међународни научни скуп: *Наука и настава у васпитно-образовном контексту,* 2020.

Међународни научни скуп *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* реализован је у октобру 2020. године, онлајн због ванредних околности.

Монографија са овог скупа садржи 30 радова. С обзиром на то да радови у монографији нису класификовани у одређене области, определили смо се да приказ ових радова дамо кроз тематске области дефинисане као тематски оквир скупа (в. Табела 10). Објављени радови су категорисани као прегледни (46,66%), оригинални научни (26,67%) и стручни (26,67%). Шест радова је публиковано на енглеском језику. Учесници скупа и аутори радова су из Србије, Словачке, Пољске, Хрватске, Босне и Херцеговине и Црне Горе.

Табела 10. Радови у монографији „Наука и настава у васпитно-образовном контексту"

		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
1.	Наука и васпитно-образовни контекст	1	2	1	4
2.	Изазови савременог васпитања и образовања	2	/	/	2

		Прегледни радови	Оригинални научни радови	Стручни радови	Укупно
3.	Изазови и проблеми васпитно-образовног контекста савремене наставе у теорији и пракси	9	4	4	17
4.	Изазови дигитализације у образовању и васпитању	/	1	1	2
5.	Наставник/васпитач и креирање васпитно-образовног контекста	1	1	/	2
6.	Изазови и могућности предшколског васпитног контекста	1	/	/	1
7.	Изазови и проблеми спорта у савременом друштвеном и васпитно-образовном контексту	/	/	2	2
	УКУПНО	14 46,66%	8 26,67%	8 26,67%	30 100%

Радови који по свом садржају припадају тематском оквиру „Наука и васпитно-образовни контекст" (4 рада) баве се питањима образовања и компетенција за друштво будућности; приказом и вредностима развоја емоционалног васпитања и статусом, садржајем и циљем часописа друштвених наука у Србији.

Када су у питању радови који су усмерени на област „Изазови савременог васпитања и образовања", конкретне теме се односе на контекст породичног васпитања и домске педагогије.

У седамнаест радова који припадају тематској целини „Изазови и проблеми васпитно-образовног контекста савремене наставе у теорији и пракси" аутори су се бавили питањима школског неуспеха и тешкоћа у основној школи и приступима мотивацији, учењу на општем нивоу. Конкретнији приступи усмерени оквирима методика наставе представљени су у радовима који третирају проблеме методике српског језика и књижевности (развијајућа настава у функцији рецепције књижевног дела, као и различите врсте материјала и уџбеника у настави српског језика), методике наставе математике (таксономија циљева учења, питања математичке писмености), методике физичког васпитања (планирање и програмирање), методике наставе музичке културе (настава музичког у функцији целовитог развоја ученика), методике наставе ликовне културе (виртуелни музеј у настави) и методике страних језика.

У оквиру области „Изазови дигитализације у образовању и васпитању" презентована су 2 рада која се баве питањима е-курсева у високом образовању и дигитализацијом процеса учења.

Проблематиком везаном за наставника и његове улоге у креирању васпитно-образовног контекста баве се 2 рада и то из перспективе будућих учитеља и наставника. Један рад је везан за област предшколског васпитања, а 2 рада за област спорта и у њима се разматрају актуелна питања антидопинг програма и глобализације у свету спорта.

Упоређујући број радова с бројем у претходно објављеним монографијама, монографија *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* има најмањи број радова, у којима је ипак присутна тематска разноврсност и отворена су многа питања савременог васпитно-образовног контекста. Мање учешће аутора на овом скупу се може правдати целокупним друштвеним контекстом пандемије и реализацијом скупа онлајн. Међутим, ни такве околности нису утицале на одлагање или одустајање од реализације научног скупа.

ЗАКЉУЧАК

У десетогодишњем периоду (од 2011. до 2021. године) одржавања међународног научног скупа на Педагошком факултету у Ужицу антиципиране су бројне теме које се тичу наставе и учење. Пажљиво, из године у годину, бирани тематски оквири скупа обухватали су различита питања наставе и учења у дијахроној и синхроној перспективи како би се утврдило и критички сагледало тренутно стање са свим актуелним проблемима на које се рефлектује друштвени контекст и дали будући путеви и перспективе развоја нашег школства и образовања уопште. То је укључивало разматрање циљева, стандарда и исхода у области учења; истраживање квалитета васпитно-образовног процеса, евалуацију васпитно-образовног рада и испитивање квалитета уџбеника и културно-потпорних средстава која се користе у функцији наставе и учења. Такође, теоретичари и истраживачи су испитивали и улоге које имају језик и култура у образовању и васпитању, улогу и значај васпитно-образовног контекста, а бавили су се и проблемима науке, њеном перспективом и улогом коју има у настави.

Из претходно изложеног видимо да је захваћен широки дијапазон тема које се тичу развоја науке уопште, образовања у широком контексту, наставе и учења, а да су оне биле добро одабране и актуелне, сведочи и бројност радова које су на скуповима излагали како аутори из Србије тако и они из иностранства (Словачке, Пољске, Бугарске, Турске, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Северне Македоније, Црне Горе…). Као резултат свега тога објављено је 10 монографија у којима је штампано укупно 469 радова различитих научних категорија: 177 оригиналних научних радова (37,74%); 212 прегледа-

них радова (45,2%); 74 стручна рада (15,78%), 4 кратка или претходна саопштења (0,85%) и 2 научне критике, односно полемике (0,43%). Њиховим прегледом утврдили смо да су у фокусу истраживача и теоретичара била општа питања васпитања, образовања, савремене школе, наставе и учења, као и питања вредновања и евалуације у образовању, квалитета уџбеника и образовања и стручног усавршавања наставника. Доминирају теме из области основног образовања, те би у перспективи ваљало обратити пажњу и на актуелне теме које се тичу како предшколског васпитања и образовања, тако и високог образовања, нарочитог оног на учитељским и педагошким факултетима. Приметно је и да последњих година постепено расте интересовање стручњака и за теме из области инклузије. Такође, предмет разматрања би могао бити усмерен и на питања васпитања и васпитног деловања јер је уочено да се у невеликом броју радова актуелизују питања која се баве овом проблематиком. Када је реч о областима предметних методика, доминирају радови из српског језика и књижевности и методике наставе овог предмета, као и радови из области методике наставе математике и почетног математичког образовања, па се може размислити и о томе да се будућим темама додатно иницира интересовање и за друге области васпитно-образовног рада или предложе теме у чијем ће фокусу бити интеграција. Такође, и иновирање наставног процеса, примена дигиталних технологија и извођење онлајн наставе се намећу као важне теме у области образовања, нарочито због извођења наставе, бављења науком и самог учења у измењеном друштвеном контексту који је настао у условима пандемије, па је добро што што је актуелност ових питања препозната и што је тема овогодишњег међународног скупа („Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту") посвећена баш тим питањима. Но, с обзиром на то да ће неке измене друштвеног контекста оставити последице које се могу трајно како позитивно тако и негативно рефлектовати на сам процес образовања, ваљало би се таквим темама додатно позабавити и у будућности.

Имајући у виду и то да наш преглед радова у монографијама са научних скупова није био квалитативног, већ само прегледног карактера, сматрамо да се њихов значај огледа и у томе што је њима скренута пажња научне и стручне (стране и наше) јавности на бројна питања и проблеме из области науке, образовања, наставе и учења, као и промовисање истраживачких резултата као корисних и релевантних како за развој науке, тако и за унапређивање праксе. У том контексту као добар путоказ за даља истраживања може послужити и списак радова који су објављени у овим монографијама, а који прилажемо уз овај рад.

Извори

Настава и учење – стање и проблеми (монографија са Међународног научног скупа „Настава и учење – стање и проблеми", одржаног 11. новембра 2011. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2011). К. Шпијуновић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 854 стр.

Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи (монографија са Међународног научног скупа „Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи", одржаног 9. новембра 2012. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2012). С. Маринковић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 726 стр.

Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса (монографија са Међународног научног скупа „Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса", одржаног 8. новембра 2013. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2013). Р. Николић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 604 стр.

Настава и учење – савремени приступи и перспективе (монографија са Међународног научног скупа „Настава и учење – савремени приступи и перспективе", одржаног 4. новембра 2014. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2014). Р. Николић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 742 стр.

Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада (монографија са Међународног научног скупа „Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада", одржаног 6. новембра 2015. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2015). С. Маринковић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 402 стр.

Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења (монографија са Међународног научног скупа „Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења", одржаног 4. новембра 2016. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2016). А. Пешикан (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 630 стр.

Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења (монографија са Међународног научног скупа „Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења", одржаног 3. новембра 2017. године на Учитељском факултету у Ужицу) (2017). С. Маринковић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 452 стр.

Језик, култура, образовање (монографија са Међународног научног скупа *Језик, култура, образовање*, одржаног 2. новембра 2018. године на Педагошком факултету у Ужицу) (2018). С. Маринковић (ур.). Ужице: Педагошки факултет, 712 стр.

Наука, настава, учење – проблеми и перспективе (монографија са Међународног научног скупа *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, одржаног 25. октобра 2019. г. на Педагошком факултету у Ужицу) (2019). С. Маринковић (ур.). Ужице: Педагошки факултет, 588 стр.

Наука и настава у васпитно-образовном контексту (монографија са Међународног научног скупа „Наука и настава у васпитно-образовном контексту", одржаног 23. октобра 2020. године на Педагошком факултету у Ужицу (2020). С. Маринковић (ур.). Ужице: Педагошки факултет, 474 стр.

Пешикан, Ана (2016). Уџбеници: од истраживања до политике издавања у Србији. У: А. Пешикан (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења* (11–18). Ужице: Учитељски факултет.

Прилог

СПИСАК РАДОВА ШТАМПАНИХ У МОНОГРАФИЈАМА СА МЕЂУНАРОДНИХ НАУЧНИХ СКУПОВА ОДРЖАНИХ НА ПЕДАГОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У УЖИЦУ У ПЕРИОДУ ОД 2011. ГОДИНЕ ДО 2021. ГОДИНЕ

Настава и учење – стање и проблеми **(2011). К. Шпијуновић (ур.), Ужице: Учитељски факултет, 854 стр. [ISBN 978-86-80695-92-1]**

Поткоњак, Н. (2011). *Неоправдана запостављеност васпитне функције наставе и учења*, стр. 19–24. [УДК 37.12].

Николић, Р. (2011). *Унапређивање квалитета високог образовања кроз Болоњски процес*, стр. 25–38. [УДК 378.014.3(497.11)].

Бранковић, Д., Партало, Д. (2011). *Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника*, стр. 39–50. [УДК 371.132].

Cotič, M., Felda, D. (2011). *The Point of Teaching Mathematics*, стр. 51–64. [УДК 371.3::51].

Gojkov, G. (2011). *Epistemologija konceptualnih promena u didaktici (Metateorijske osnove emancipatorne didaktike)*, стр. 67–82. [УДК 37.012].

Сузић, Н. (2011). *S-метод у педагошкој футурологији*, стр. 83–94. [УДК 37.014.542].

Grandić, R. (2011). *Obrazovanje za novo doba*, стр. 95–104. [УДК 37.014.3].

Vrcelj, S., Ban, A. (2011). *Implicitno znanje*, стр. 105–118. [УДК 37.013:001.1].

Erić, M. (2011). *Pojam funkcionalnog znanja*, стр. 119–126. [УДК 37.032].

Кука, М., Талевски, Ј., Станојевић, Г. (2011). *Промене структуре образовног система у функцији савремених тенденција*, стр. 127–132. [УДК 37.014.3(497.11)].

Лакета, Н., Василијевић, Д. (2011). *Сазнајне основе наставног процеса*, стр. 135–148. [УДК 371.3].

Јовановић, Б., Парлић, Ј. (2011). *Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања*, стр. 149–164. [УДК 37.035.6].

Duchovičová, J., Porubská, G. (2011). *The Relation between Learning Performance and Emotional Expression of Teacher as Neurodidactic Problem*, стр. 165–176. [УДК 371.12:159.923.3].

Недељковић, М. (2011). *Интеракција образовања и културе у процесу наставе и учења*, стр. 177–188. [УДК 316.7:37].

Круљ, Р., Арсић, З. (2011). *Основне карактеристике, специфичности и ефекти организације и извођења наставног рада по моделу вишефронталне наставе*, стр. 189–198. [УДК 371.3].

Вилотијевић, Н., Вилотијевић, М. (2011). *Пројектни модел наставе као чинилац квалитетнијег образовног рада са студентима*, стр. 199–208. [УДК 371.314.6]

Bjekić, D., Zlatić, L., Vučetić, M. (2011). *Status psiholoških faktora uspešnog učenja i pedagoškoj psihologiji*, стр. 209–224. [УДК 37.015.3].

Mijanović, N. (2011). *Egzemplarna nastava u funkciji uspješnijeg savlađivanja programskog sadržaja*, стр. 225–234. [УДК 371.315.4].

Петров, Н., Петров, М. (2011). *Управљање искуством/знањем педагошко-стваралачким вођењем*, стр. 235–242. [УДК 005.94:371].

Кундачина, М. (2011). *Академске вештине – чинилац истраживачке компетенције наставника*, стр. 245–254). [УДК 371.13].

Златковић, Б. (2011). *Развијање компетенција учитеља за индивидуализовани приступ у раду са ученицима у процесу иницијалног образовања*, стр. 255–264. [УДК 371.13].

Стаматовић, Ј. (2011). *Квалитет и самовредновање рада наставника*, стр. 265–274. [УДК 371.136(497.11)].

Антонијевић. Р. (2011). *Активности у процесу образовања и постигнуће ученика*, стр. 277–290. Ужице: Учитељски факултет [УДК 371.3::51].

Сладоје-Бошњак, Б. (2011). *Школски успјех и метакогнитивне стратегије ученика*, стр. 291–304. [УДК 371.212.7].

Павловић, З. (2011). *Мотивационе оријентације неуспјешних ученика са натпросјечно развијеним когнитивним способностима*, стр. 305–320. [УДК 37.042:159.928.23-057.874].

Јефтовић, М. (2011). *Разлике у заступљености циљних оријентација у учењу између ученика основне и средње школе*, стр. 321–336. [УДК 371.21(497.6)].

Đigić, G., Stojiljković, S. (2011). *Efekti različitih stilova nastavnika u upravljanju razredom na školska postignuća učenika*, стр. 337–350. [УДК 37.135].

Илић, М. (2011). *Рационализација и модернизација иницијалног образовања будућих учитеља*, стр. 353–364. [УДК 371.13].

Adamov, J., Segedinac, M., Orlić, S. (2011). *Inicijalno obrazovanje nastavnika hemije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu*, стр. 365–376. [УДК 373.3/.5-057.175:54].

Radulović, B., Markov, S., Kapor, A. (2011). *Obrazovni aspekt uspeha na studijama fizike na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu*, стр. 377–390. [УДК 378-057.875].

Marinković, S. (2011). *Analiza koncepcije stručnog usavršavanja vaspitača u Srbiji*, стр. 391–406. [УДК 371.14(497.11)].

Липовац-Сучевић, В. (2011). *Концепција стручног усавршавања учитеља и наставника у Србији као аспект доживотног учења – проблеми и перспектива*, стр. 407–422. [УДК 371.13].

Милинковић, М. (2011). *Рецепција басне у науци и настави*, стр. 425–436. [УДК 371.3::821-342].

Николић, В. (2011). *Модели самоучке писмености у контексту савремене наставе и учења*, стр. 437–452. [УДК 37.041].

Ристић, Б. (2011). *Проблем оцењивања (процењивања) и мерења степена обучености у настави српског језика у контексту конструктивизма*, стр. 453–458. [УДК 159.953.5-057.874].

Зорић, Д. (2011). *Текст у средњовековној књижевности – појам и тумачење*, стр. 459–466. [УДК 821.163.1.09"04/17"].

Смиљковић, С. (2011). *Матерњи језик и књижевност у функцији оспособљавања ученика за разумевање порука средстава масовне комуникације*, стр. 467–472. [УДК 81'242].

Стојановић, Б. (2011). *Избор књижевних текстова у наставном програму и читанкама и интересовања ученика млађих разреда основне школе*, стр. 473–486. [УДК 371.64/.69:821-82].

Пурић, Д. (2011). *Утицај наставе књижевности у млађим разредима основне школе на ученичко разумевање књижевног текста*, стр. 487–500. [УДК 371.3::82].

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2011). *Развијеност појма природног броја код деце на почетку школовања*, стр. 501–510. [УДК 371.3::51-028.31].

Malá, D., Čerešnik, M. (2011). *Self-confidence and Self-concept of Students of the 2nd Level in Primary School in Mathematics*, стр. 511–518. Ужице: Учитељски факултет [УДК 371.3::51].

Дејић, М., Ћебић, С., Цуцић, Д. (2011). *Рад са математички даровитим ученицима – Регионални центар за таленте „Михајло Пупин" из Панчева*, стр. 519–532. [УДК 37.042:159.928.23-057.874].

Марковић, О. (2011). Анализа неких аспеката *математичке писмености*, стр. 533–548. [УДК 37.014:006.83].

Мандак, А., Ивковић, С. (2011). *Формирање појма броја један путем проблемске наставе*, стр. 549–556. [УДК 371.315.7].

Шекељић, Г., Стаматовић, М., Вишњић, Д. (2011). *Проблеми у реализацији наставе физичког васпитања*, стр. 557–566. [УДК 371.3::796].

Martinović, D., Branković, D., Marković, I. (2011). *Kombinatorni motivi „antipodi" u egzemplarnoj nastavi šaha kao izbornog predmeta u osnovnim školama*, стр. 567–574. [УДК 371.3::794.1].

Sźorádová, E. (2011). *Historical Musical Instruments and Music Education*, стр. 575–582. [УДК 371.3::78].

Миленовић, Ж. (2011). *Допринос вокално-инструменталне наставе у васпитању и образовању ученика ромске националности у инклузивној настави*, стр. 583–596. [УДК 376.74-054.57-053.2].

Бјелобрк-Бабић, О., Станковић-Јанковић, Т., Ђурђевић, С. (2011). *Ставови ученика према настави музичке културе*, стр. 597–610. [УДК 371.3::78].

Selaković, K. (2011). *Konstruktivistički pristup u nastavi likovne kulture*, стр. 611–622. [УДК 371.3::73/76].

Medved Udovič, V. (2011). *Razvijanje medkulturnega sožitja z didaktičnimi gradivi*, стр. 625–638). [УДК 316.72:37(497.4)].

Starc, S. (2011). *Understanding Pictorial and Verbal in Textbooks*, стр. 639–652. Ужице: Учитељски факултет [УДК 371.64].

Бојовић, Ж. (2011). *Ставови и мишљења наставника о развоју естетске културе ученика путем уџбеника*, стр. 653–662. [УДК 37.036(497.11)].

Каменов, Е., Филиповић, С. (2011). *Фактори развоја креативности у припремној групи дечјег вртића*, стр. 665–680. [УДК 159.954.072-053.4(497.11)].

Bulatović, A. (2011). *Specifičnosti učenja i rada u pripremnoj predškolskoj grupi*, стр. 681–688. [УДК 373.29].

Popović, B., Janjić, M. (2011). *Puppet in Children's Pre-School Education*, стр. 689–696. [УДК 373.2.022].

Кулић, Р. (2011). *Образовање одраслих и развој људског капитала на националном нивоу*, стр. 699–710. [УДК 374.7(497.11)].

Савићевић, Д. (2011). *Сличности и разлике у учењу младих и одраслих*, стр. 711–722. [УДК 374.7].

Кевересци, Љ. (2011). *Карактеристике стилова учења даровитих и талентованих*, стр. 725–730. [УДК 37.042:159.953.5-075.874].

Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2011). *Деца са посебним потребама у инклузивном образовању*, стр. 731–746. [УДК 376.1-056.26/.36-053.2].

Maksimović, J., Golubović, Š. (2011). *Uticaj fizičkog vežbanja na razvoj motoričkih sposobnosti učenika sa intelektualnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi*, стр. 747–760. [УДК 371.3::796].

Verešová, M. (2011). *Learning Outcomes in the Prevention of Drug Addiction from the Aspect of Learning*, стр. 763–774. [УДК 613.83].

Сакач, М. (2011). *Стресори, стрес и ментално здравље наставника,* стр. 775–784. [УДК 159.944.4:371.12].

Бањанин, М., Пејовић, М., Пикула, М. (2011). *Имплементација мултимедијалних система у колаборативном мрежном учењу*, стр. 787–800. [УДК 371:004].

Glušac, D., Takač, M., Namestovski, Ž. (2011). *Aspekti usvajanja informatičkih pojmova i usavršavanje informatičkih veština kod odraslih osoba*, стр. 801–810. [УДК 371:004].

Арсовић, Б. (2011). *Унапређивање е-образовања: адаптивност у LMS платформама и њени утицаји на квалитет образовања*, стр. 811–826. [УДК 37.018.43:004.738.5].

Љубичић, Г. (2011). *Култура и културолошки обрасци у учионицама страних језика*, стр. 829–840. [УДК 371::811].

Терзић, С. (2011). *Важность преподавания фонетики в обучении русскому языку*, (стр. 841–854. [УДК 371.3::811.161.1].

Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи **(2012).**
С. Маринковић (ур.), Ужице: Учитељски факултет, 726 стр.
[ISBN 978-86-6191-008-1]

Duchovičová, J., Malá, D. (2012). *Quality of Education and Possibilities of its Increase in Higher Education Environment*, стр. 19–36. [УДК 006.83.06:378.4(437.6)].

Милинковић, М. (2012). *Умеће говорења у функционалној димензији васпитно-образовног рада*, стр. 37–50. [УДК 808.5].

Felda, D., Cotič, M. (2012). *Matematična pismenost in realistični problemi*, стр. 51–60. [УДК 371.3::51].

Ђорђевић, Ј. (2012). *Савремена схватања о настави, учењу и развоју ученика са освртом на теорију и погледе Л. С. Виготског*, стр. 63–76. [УДК 978-86-6191-008-1].

Николић, Р. (2012). *Питања остваривања циљева и задатака образовања и васпитања школе данас*, стр. 77–84. [УДК 37.017].

Гојков, Г. (2012). *Индикатори постигнућа изванредности и образовни стандарди*. стр. 85–100. [УДК 159.928.23-057.875].

Matijević, M. (2012). *Ciljevi nastave, odgoja i učenja – teleološke, semantičke i didaktičke dileme*, стр. 101–114. [УДК 37.017].

Лакета, Н., Василијевић, Д. (2012). *Наставни системи између индивидуалног и социјалног концепта развоја ученика*, стр. 115–128. [УДК 37.013.42].

Бранковић, Д., Микановић, Б. (2012). *Модели искуственог учења у професионалном развоју наставника*, стр. 131–146. [УДК 371.13].

Бјекић, Д., Вучетић, М., Златић, Л. (2012). *Исходи образовања наставника према дводимензионалном моделу таксономије Блумових сарадника*, стр. 147–164. [УДК 37.012].

Стаматовић, Ј. (2012). *Компетенције наставника за самовредновање васпитно-образовног рада*, стр. 165–172. [УДК 371.136].

Јовановић, Б., Радојевић, Т. (2012). *Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи*, стр. 175–190. [УДК 371.322.5].

Кундачина, М. (2012). *Циљеви, задаци и исходи еколошког васпитања*, стр. 191–200. [УДК 37.033:502/504].

Илић, М. (2012). *Циљеви, задаци и исходи грађанског образовања*, стр. 201–214. [УДК 371.3::172].

Максимовић, Ј. (2012). *Унапређивање сарадничког учења у школи посредством акциоих истраживања*, стр. 215–228. [УДК 371.311.4].

Кулић, Р. (2012). *Социјално-економска вредност инвестиција у људски капитал*, стр. 231–242. [УДК 37.014].

Hatar, C. (2012). *Place of Senior Education in the System of Lifelong Learning*, стр. 243–256. [УДК 374.7].

Сузић, Н., Станковић-Јанковић, Т., Ђурђевић, С. (2012). *Вриједносне оријентације средњошколаца и студената*, стр. 259–268. [УДК 316.648-057.874].

Јефтовић, М. (2012). *Повезаност ученичких циљних оријентација у учењу са њиховим просоцијалним и социјално одговорним понашањем*, стр. 269–284. [УДК 316.648-057.874(497.6)].

Maksimović, J., Golubović, Š., Jablan, B. (2012). *Efekti primene posebno programiranih oblika fizičke aktivnosti na razvoj izdržljivosti kod dece sa smetnjama u razvoju*, стр. 287–298. [УДК 376.1-056.26/.36-057.874].

Verešova, M. (2012). *Mediators of Drug Use in Context of Learning Outcomes in Study Subject "Primary Prevention of Drug Use" within University Study of Future Teachers*, стр. 299–308. [УДК 371.13(437.6)].

Lepičnik Vodopivec, J. (2012). *Violence Between Peer in Preschool and School – Reality of our Practice?*, стр. 309–318. [УДК 37.032].

Николић, В. (2012). *Учење тајних језика код деце предшколског узраста – од креативне игре до развијања језичког осећања*, стр. 321–336. [УДК 81'276.3-053.4].

Смиљковић, С. (2012). *Значај и улога предшколских институција за формирање и јачање дечје индивидуалности*, стр. 337–344. [УДК 373.23].

Тодоров, В. (2012). *Игра као посебни облик учења читања и писања у припреми деце за полазак у школу*, стр. 345–358. [УДК 371.3::811-028.31].

Круљ, Р., Арсић, З. (2012). *Дидактичке претпоставке и услови за успешно оспособљавање ученика за самостални рад и самоучење*, стр. 361–378. [УДК 37.026].

Бојовић, Ж. (2012). *Критичко-конструктивна дидактика и интелектуални развој*, стр. 379–386. [УДК 37.026].

Кевересци, Љ. (2012). *Нова докимолошка доктрина у оцењивању у високом образовању*, стр. 387–392. [УДК 378.244].

Стојановић, Б. (2012). *Наставник између циљева и задатака наставе књижевности и стандарда постигнућа ученика*, 395–408. [УДК 371.3::028].

Medved Udovič, V. (2012). *The Reception of Drama in School*, стр. 409–424. [УДК 37.036:792-057.874].

Bonkowski, R., Baer, M. (2012). *Ciljevi i metode nastave srpskog jezika u Poljskoj*, стр. 425–432. [УДК 371.3::811].

Николић, М. (2012). *Поредбено-начинске конструкције у савременој средњошколској настави синтаксе (методички аспект),* стр. 433–446. [УДК 371.3::811.163.41'367].

Костић, Љ. (2012). *Мемоари и аутобиографије као извор за реализацију васпитно-образовних циљева у основној школи*, стр. 447–458. [УДК 371.3::821.163.41-94].

Стевановић, Ј. (2012). *Однос постигнућа ученика у домену културе изражавања и исхода наставе српског језика у средњој школи*, стр. 459–472. [УДК 371.3::811.163.41].

Пурић, Д. (2012). *Циљ, задаци и исходи наставе и учења у домену проучавања књижевног дела у млађим разредима основне школе*, стр. 473–484. [УДК 371.3::82.0].

Стакић, М. (2012). *Васпитно-образовна функција народне и ауторске бајке од првог до четвртог разреда основне школе*, стр. 485–498. [UDK 371.3::[821.163.41.09-344:398].

Зорић, Д., Маглов, М. (2012). *Мотив смрти у Кантакузиновој „Молитви Богородици"*, стр. 499–510. [УДК 378.147::821.163.41.09"04/14"].

Дејић, М., Шпијуновић, К., Миленковић, В. (2012). *Основне мисаоне операције у функцији остваривања циљева наставе математике,* стр. 511–524. [УДК 371.3::51].

Antonijević, R. (2012). *Relationship Between Problem Solving in Mathematics Teaching and Students' Achievement Observed by Quality of Outcomes*, стр. 525–534. [УДК 371.3::51].

Маричић, С. (2012). *Образовни стандарди и унапређивање почетне наставе математике*, стр. 535–548. [УДК 371.3::51-028.31].

Мандак, А., Ивковић, С. (2012). *Реализација неких садржаја из области природних бројева путем проблемске наставе*, стр. 549–560. [УДК 371.3::51].

Арсовић, Б. (2012). *Могућности образовне примене блога*, стр. 561–570. [УДК 004.773:37].

Marinković, S., Erić, M., Marković, O. (2012). *Pojmovi žive prirode u udžbenicima priroda i društvo*, стр. 571–580. [УДК 371.671].

Ковачевић, З., Благданић, С. (2012). *Технике самосталног учења као наставни садржај у уџбеницима Природе и друштва*, стр. 581–596. [УДК 371.671.046.12].

Миленовић, Ж. (2012). *Утврђивање исхода и процесуалних квалитета рада ученика у настави природе и друштва*, стр. 597–610. [УДК 371.26].

Игњатовић, А. (2012). *Дефинисање и операционализација циљева и задатака у савременој настави природе и друштва*, стр. 611–626. [UDK 371.3::3/5].

Судзиловски, Д. (2012). *Студенти и компетенције за наставни предмет Музичка култура*, стр. 627–636. [УДК 371.13/.14].

Бјелобрк-Бабић, О., Сарајлић, Д. (2012). *Самопроцјена студената учитељског студија о исходима учења у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика*, стр. 637–652. [УДК 37.036-057.875:78].

Šekeljić, G., Stamatović, M. (2012). *Rodni aspekti nastave fizičkog vaspitanja na mlađem školskom uzrastu*, стр. 653–662. [УДК 371.3::796].

Selaković, K. (2012). *Recepcija likovnog umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta (teorijski aspekt)*, стр. 663–676. [УДК 371.3::73/76].

Žefran, M., Bratož, S. (2012). *Redefining the Role of Classroom Interaction in Foreign Language Instruction*, стр. 679–690. [УДК 371.3::811].

Терзић, С. (2012). *Стандарди квалитета уџбеника и наставе руског језика на учитељском факултету*, стр. 691–700. [УДК 006.83:371.671].

Ljubičić, G. (2012). *The Choice of a Textbook in Teaching English in the First Grade of Primary School*, стр. 701–710. [УДК 371.3::811.111-028.31].

Mišić, D. (2012). *Recepcija engleskog romana za decu i mlade u prevodu na srpski jezik*, стр. 711–716. [УДК 821.111.09-93-31].

Шкипина, Д. (2012). *Улога гласила учитељских друштава Босне и Херцеговине у унапређењу наставе у основној школи*, стр. 717–726. [УДК 050:37(497.6)].

***Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* (2013). Р. Николић (ур.), Ужице: Учитељски факултет, 604 стр. [ISBN 978-86-6191-015-9]**

Кундачина, М. (2013). *Методолошки аспекти вредновања рада школе*, стр. 17–28. [УДК 37.014:005.3].

Antonijević, R. (2013). *Evaluation of Student Achievement: Qualitative and Processual Aspects*, стр. 29–40. [УДК 371.26/.27].

Matijević, M. (2013). *Obrazovna sredina i udžbenici kao determinante nastavnog procesa*, стр. 41–52. [УДК 371.671].

Максић, С., Павловић, Ј. (2013). *Настава која подржава креативност*, стр. 53–64. [УДК 371.3].

Поткоњак, Н. (2013). *Квалитет васпитно-образовног процеса може се утврђивати вредновањем остварености свих а не само неких његових задатака*, стр. 67–72. [УДК 37.017].

Кулић, Р. (2013). *Различито вредновање инвестиција у људски капитал*, стр. 73–80. [УДК 005.96].

Blažič, M. (2013). *The Quality and Effectiveness of Education from the Perspective of the Polyfactorial Theory of Instruction*, стр. 81–92. [УДК 005.6:37].

Cotič, M. (2013). *Learning and Teaching Probability in Basic Education in Slovenia*, стр. 93–102. [УДК 373.3:51(497.4)].

Мирасчиева, С. (2013). *Синергични приступ македонском образовном систему у функцији повећања квалитета образовања*, стр. 103–110. [УДК 371.13(497.7)].

Gulevska, V. (2013). *Ethics in Macedonian Educational Curricula*, стр. 111–120. [УДК 37.014.5(497.7)].

Бранковић, Д., Партало, Д. (2013). *Методолошки поступци анализе квалитета садржаја учења у настави*, стр. 121–132. [УДК 373.3].

Lepičnik Vodopivec, J. (2013). *Self-Evaluation, Assessing and Assuring Quality in Education*, стр. 133–142. [УДК 37.014:006.83(497.4)].

Маринковић, С. (2013). *Квалитет образовања у Србији – различити приступи*, стр. 143–150. [УДК 37.014:006.83(497.11)].

Радовић, В. (2013). *Родне перспективе у образовним политикама*, стр. 151–160. [УДК 37.014.5].

Бјекић, Д., Златић, Л., Вучетић, М. (2013). *Ка стандардима професионалног деловања наставника*, стр. 163–174. [УДК 371.12(497.11)].

Стаматовић, Ј. (2013). *Професионални развој и квалитет наставника*, стр. 175–182. [УДК 371.13].

Илић, М., Јерковић, Љ. (2013). *Рецепција непосредних чинилаца учитељског студија*, стр. 183–192. [УДК 37.064.2].

Čerešnik, M., Verešova, M., Malá, D. (2013). *The Formulation of Learning Outcomes through Implementation of the Revised Bloom's Taxonomy as a Means of Improving Further Education of Seniors*, стр. 193–202. [УДК 37.015.3:159.953.5].

Спасојевић, П., Јефтовић, М. (2013). *Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета рада у вртићима*, стр. 203–214. [УДК 373.211.24(497.6)].

Анђелковић, А. (2013). *Од професионалног развоја наставника ка квалитету учења и поучавања*, стр. 215–224. [УДК 371.13].

Николић, Р., Јовановић, Б. (2013). *Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања*, стр. 227–240. [УДК 371.212].

Suzić, N., Popović, N. (2013). *Emocionalni self-koncept osnovaca i njihove orijentacije u traženju pomoći*, стр. 241–252. [УДК 371.212:159.9(497.6)].

Круљ, Р., Арсић, З. (2013). *Избор и корелација наставних метода у функцији поспешивања квалитета васпитно-образовног рада*, стр. 253–264. [УДК 373.3].

Duchovičová, J., Babulicová, Z. (2013). *Psycho-didactic Dimension of Mediated Learning Theory*, стр. 265–276. [УДК 37.015.3].

Арнаудова, В., Руси, Х. (2013). *Интеракцијски ефекти вежбања критичког мишљења студената и мотивације постигнућа*, стр. 277–286. [УДК 159.955.5-057.874].

Кевересци, Љ. (2013). *Педагошке импликације примене когнитивних мапа у процесу учења*, стр. 287–296. [УДК 159.922.7].

Bojović, Ž., Vasilijević, D. (2013). *Identifying and Perceiving Beauty through Textbooks in Serbia*, стр. 297–308. [УДК 371.671(497.11)].

Maksimović, J., Cenić, D. (2013). *Akciona istraživanja u nastavi i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa*, стр. 309–318. [УДК 371.3].

Милинковић, М. (2013). *Дете и књижевност – хронотоп пута са становишта узрасног идентитета*, стр. 321–328. [УДК 821.09-93].

Medved Udovič, V. (2013). *Slovenian Basic School Students' Reading Literacy in the Light of International Studies and National Testing of Knowledge*, стр. 329–340. [УДК 371.26/.27(497.4)].

Bońkowski, R. (2013). *Nastava studijskog predmeta Istorija srpskoga jezika na srbistici u Poljskoj: kvalitet obrazovnog rada i konačni rezultati*, стр. 341–348. [УДК 378.147::811.163.41(438)].

Николић, В. (2013). *Квалитет наставника и садржаја у песми „Страница из вежбанке" Жака Превера према квалитету у савременом васпитно-образовном процесу*, стр. 349–358. [УДК 371.3::821-82].

Зорић, Д., Маглов, М. (2013). *Структура поезије модерне (на примеру песама Милоша Перовића)*, стр. 359–368. [УДК 821.163.41.09-1 Перовић М.].

Смиљковић, С. (2013). *Однос између ауторске и народне књижевности у читанкама за млађе разреде основне школе*, стр. 369–376. [УДК 371.671:821-82].

Костић, Љ. (2013). *Лирске врсте у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, стр. 377–386. [УДК 371.311.5].

Пурић, Д., Стојановић, Б. (2013). *Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе*, стр. 387–396. [УДК 371.671:821-82].

Николић, М. (2013). *Примењена лингвистика у функцији унапређивања квалитета методике наставе језика у млађим разредима основне школе*, стр. 397–406. [УДК 378.147::811.163.41].

Стакић, М. (2013). *Улога и значај литерарне секције у остваривању васпитно-образовних циљева наставе српског језика и књижевности*, стр. 407–416. [УДК 371.3::811.163.41].

Милинковић, Д., Пикула, М. (2013). *Улога приче и слике у интегрисању почетне наставе математике и српског језика*, стр. 417–430. [УДК 371.3::811.163.41-028.31].

Ljubičić, G. (2013). *Methods and Approaches Used in Teaching English as a Foreign Language*, стр. 431–442. [УДК 371.3::811.111].

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2013). *Ставови учитеља о функцији и значају образовних стандарда у подизању квалитета почетне наставе математике*, стр. 445–454. [УДК 371.3::51-028.31].

Felda, D. (2013). *The Temporal Component in Mathematical Language*, стр. 455–462. [УДК 371.3::51].

Дејић, М., Зељић, М. (2013). *Компетенције учитеља за почетну наставу алгебре*, стр. 463–472. [УДК 371.3::512-028.31].

Малиновић Јовановић, Н., Стојановић, С. (2013). *Ефикасност остваривања програмских задатака наставе математике и операционализација знања ученика*, стр. 473–482. [УДК 371.3::51].

Чутура, И., Вуловић, Н. (2013). *Савремена култура и реалност у креирању математичких проблема*, стр. 483–490. [УДК 510.21(497.11)].

Марковић, О., Ерић, М. (2013). *Осавремењавање наставе математике коришћењем староиндијских математичких вештина*, стр. 491–502. [УДК 371.3::51].

Мандак, А. (2013). *Вредновање (евалуација) у настави математике*, стр. 503–512. [УДК 371.3::51].

Милинковић, Ј. (2013). *Аутентичне технике праћења напретка ученика у процесу наставе математике*, стр. 513–522. [УДК 371.3::51].

Арсовић, Б., Наместовски, Ж. (2013). *Образовни рачунарски софтвер – критеријуми за одабир и проверу квалитета*, стр. 523–530. [УДК 371.694].

Шекељић, Г., Стаматовић, М. (2013). *Ефекти наставе физичког васпитања*, стр. 533–542. [УДК 371.3::796].

Marinković, D., Pavlović, S. (2013). *Koordinacija kao značajan faktor u razvoju drugih motoričkih sposobnosti predškolske dece*, стр. 543–550. [УДК 796.012.1-053.4(497.113)].

Raunik Kirkov, M., Selaković, K. (2013). *Defining Quality Standards of Visual Art Educators for 21. Century*, стр. 551–556. [УДК 371.3::73/76].

Судзиловски, Д., Ивановић, М. (2013). *Значај музике за развој детета*, стр. 557–564. [УДК 37.036:78]-053.2].

Hebib, E., Šaljić, Z. (2013). *Inkluzivni pristup obrazovanju kao tematska celina u okviru akademske discipline Školska pedagogija*, стр. 567–576. [УДК 376.1-056.26/.36].

Радомировић, В. (2013). *Идентификовање даровитих и креативних ученика основних школа наше актуелне педагошке праксе*, стр. 577–586. [УДК 37.042:159.928.23-057.874].

Миленовић, Ж. (2013). *Координате инклузивне наставе у млађим разредима основне школе*, стр. 587–596. [УДК 376.1-056.26/.36-053.2(497.11)].

Baer, M. (2013). *Osposobljavanje studenata učiteljske specijalizacije za učenje Brajevog pisma kao priprema za rad sa slepim učenicima*, стр. 597–604. [УДК 376.1-056.262(438)].

***Настава и учење – савремени приступи и перспективе* (2014). Р. Николић (ур.), Ужице: Учитељски факултет, 742 стр. [ISBN 978-86-6191-023-4]**

Николић, Р. (2014). *Какве су перспективе школе и наставе у овом веку*, стр. 17–26. [УДК 373.3/.5].

Cotič, M. (2014). *Combinatorial Activities Stimulate Children's Cognitive Development*, стр. 27–36. [УДК 159.922.72-057.874].

Spasenović, V., Hebib, E. (2014). *Programi obaveznog obrazovanja u evropskim zemljama: osnovne odlike i pravci promena*, стр. 37–44. [УДК 371(4)].

Максић, С. (2014). *Како мотивисати неуспешне ученике основне школе да уче*, стр. 45–60. [УДК 371.26/.27-057.874].

Поткоњак, Н. (2014). *Настава и учење – стални а још увек нерешени педагошки проблеми*, стр. 63–72. [ISBN 978-86-6191-023-4, УДК 37.02].

Јовановић, Б., Јелић, М. (2014). *Педагошка подршка ученицима у концепцији хуманистичке педагогије*, стр. 73–88. [УДК 37.035.1].

Кулић, Р., Арсић, Р. (2014). *Хуманистичка парадигма у модерној педагошкој теорији и пракси*, стр. 89–98. [УДК 37.01].

Антонијевић, Р. (2014). *Садржај моралног васпитања у основној школи*, стр. 99–106. [УДК 373.31.214.11].

Lepičnik Vodopivec, J. (2014). *Some Factors of the Hidden Curriculum*, стр. 107–118. [УДК 371.214].

Кундачина, М. (2014). *Акционо истраживање у васпитно-образовној пракси из угла истраживача*, стр. 119–130. [УДК 371.38:37].

Маринковић, С., Николић, В. (2014). *Метафорично развијање мотива породичне казне у песми „Мјесец и његова бака" Бранка Ћопића (из перспективе модерног односа према школској и породичној казни деце)*, стр. 131–144. [УДК 371.3::821.163.41].

Стаматовић, Ј., Бојовић, Ж. (2014). *Перспективе развоја наставничких улога*, стр. 147–154. [УДК 371].

Стојановић, С., Малиновић-Јовановић, Н. (2014). *Компетенције наставника за примену образовних стандарда*, стр. 155–166. [УДК 006.42:37].

Stojanović, A. (2014). *Značaj razvoja refleksivnih kompetencija nastavnika i učenika u savremenoj nastavi*, стр. 167–178. [УДК 371.3].

Пртљага, С. (2014). *Учење компетенција из угла курикулумске теорије васпитања и образовања*, стр. 179–188. [УДК 37.01].

Ovesni, K., Mitrović, M. (2014). *Employees' Self-Evaluation of Educational Opportunities in Organizations*, 189–198. [УДК 37.014.5].

Гојков, Г., Бојанић, Ж. (2014). *Дидактички приступи подстицању еманципације у високошколској настави (Критичко размишљање као услов процеса еманципације*, стр. 201–230. [УДК 378.147].

Круљ, Р., Арсић, З. (2014). *Учење и поучавање у савременој настави*, стр. 231–240. [УДК 371.3].

Бранковић, Д., Скопљак, М. (2014). *Модели интерактивног учења и квалитет знања ученика основне школе*, стр. 241–256. [УДК 371.314.6].

Blažič, M., Starc, J. (2014). *New Media are Changing Schools Today*, стр. 257–266. [УДК 371:004].

Василијевић, Д. (2014). *Статус образовне технологије на балканском образовном простору*, стр. 267–284. [УДК 371:004(497)].

Сузић, Н. (2014). *Наставу са меморисања и репродукције помјерити ка учењу*, стр. 285–296. [УДК 37.015.3:159.953.5].

Вилотијевић, Г. (2014). *Еманципаторски елементи у конструктивистичком приступу настави*, стр. 297–310. [УДК 37.013.73].

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2014). *Вредновање као чинилац системског утемељења наставног процеса у ефикасној школи*, стр. 311–320. [УДК 371.3].

Радовић, В. (2014). *Функционалност класичних метода рада у савременој настави*, стр. 321–334. [УДК 373.3].

Мирасчиева, С. (2014). *Ефективната настава од перспектива на комуникацијата*, стр. 335–346. [УДК 37.015:316.77].

Миленовић, Ж. (2014). *Васпитнообразовна ефикасност респонсибилне наставе у млађим разредима основне школе*, стр. 347–356. [УДК 371.311.5].

Милинковић, М. (2014). *Српска књижевност за децу и младе на размеђи двају миленија*, стр. 359–368. [УДК 821.09-93].

Смиљковић, С. (2014). *Рецепција књижевног текста на основношколском узрасту*, стр. 369–376. [УДК 371.3::82.09].

Стакић, М. (2014). *Улога и значај индивидуалног облика рада у интерпретацији књижевног дел*а, стр. 377–388. [УДК 371.3::82].

Пурић, Д. (2014). *Настава и култура језичког изражавања ученика*, стр. 389–398. [УДК 371.3::811.163.41].

Стојановић, Б. (2014). *Читање са предвиђањем у функцији мисаоне активизације ученика*, стр. 399–412. [УДК 028.5].

Николић, М., Селаковић, К. (2014). *Примена интерактивних процеса за унапређивање рецепције ликовне уметности и писаног изражавања ученика млађих разреда основне школе*, стр. 413–420. [УДК 37.036:82-057.874].

Маслар, Д. (2014). *Методички приступ оспособљавању ученика млађих разреда за разумевање неуметничког текста*, стр. 421–430. [УДК 371.311.5].

Bońkowski, R. (2014). *Diplomski seminar na srpskoj filologiji Šleskog univerziteta u Katovicama – savremeni pristup i perspektive uspešne finalizacije rada*, стр. 431–440. [УДК 811.16(438)].

Зорић, Д., Маглов, М. (2014). *Основне одлике драме и интерпретација драмског текста*, стр. 441–454. [УДК 821.163.41.09-22].

Спасевски, М. (2014). *Интеркултурноста и книжевно-творечките поставки*, стр. 455–462). [УДК 316.722:37].

Medved Udovič, V. (2014). *Attitudes of Primary School Teaching Students Towards Canon Authors in Basic and in Secondary School – on the Example of Ciril Kosmač*, стр. 463–472. [УДК 378.6:37-057.875(497.12)].

Костић, Љ. (2014). *Основни појмови стиха у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, стр. 473–482. [УДК 371.3::801.6].

Љубичић, Г. (2014). *„Cosmo" is Obv. a Synonym For Glam and Inspo*, стр. 483–498. [УДК 811.111`367.623.3].

Терзић, С. (2014). *Современное обучение русскому языку как инностранному (Дистанционный курс)*, стр. 499–508. [УДК 371.3::811.161.1].

Felda, D. (2014). *The Contribution of Teaching Mathematics to Building Mathematical Competences*, стр. 511–520. [УДК 371.3::51].

Дејић, М., Милинковић, Ј. (2014). *Математичко моделовање у почетној настави математике*, стр. 521–530. [УДК 371.3::51-028.31].

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2014). *Уџбеници у функцији развијања осетљивости за проблеме у настави математике*, стр. 531–542. [УДК 371.671:51].

Ђокић, О. (2014). *Диференцијација као структурна компонента иновативног модела уџбеника математике*, стр. 543–554. [УДК 371.671:51].

Милинковић, Д., Пикула, М. (2014). *Проблеми наставе математике базичног школског циклуса*, стр. 555–568. [УДК 371.3::51].

Милинковић, Н. (2014). *Дидактичке вредности диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику*, стр. 569–580. [УДК 37.042:159.928.23-057.874]

Арсовић, Б. (2014). *Образовне семантичке мреже у е-образовању*, стр. 581–588. [УДК 37.018.43:004.738.5].

Игњатовић, А., Веселинов, Д. (2014). *Школска библиотека и интегративна настава природе и друштва*, стр. 591–602. [УДК 027.8].

Судзиловски, Д., Ивановић, М. (2014). *Инструмент или аудио запис у обради песме*, стр. 603–614. [УДК 371.3::78].

Стаматовић, М., Шекељић, Г. (2014). *Спортско-техничко образовање ученика као мерило квалитета наставе физичког васпитања*, стр. 615–624. [УДК 371.3::796].

Marinković, D., Pavlović, S. (2014). *Uticaj sportske aktivnosti na pravilno formiranje posturalnog statusa učenika mlađeg školskog uzrasta*, стр. 625–636. [УДК 796.012.1-057.874].

Кеверески, Љ., Жоглев, З. (2014). *Мотивот на постигнување клучна психолошки детерминта за успех на учениците во учењето*, стр. 639–646. [УДК 37.015.3:159.953.5].

Vranješević, J. (2014). *Empowering Teachers for Intercultural Education: From Tolerance to Transformation Paradigm*, стр. 647–654. [УДК 316.722:37].

Ferbežer, I. (2014). *Spiritual Intelligence that Integrates all other Intelligences*, стр. 655–662. [УДК 159.955].

Илић, М. (2014). *Процеси, динамизми и ефекти инклузивне наставе*, стр. 665–674. [УДК 376.1-056.26/.36].

Бјекић, Д., Златић, Л. (2014). *Инклузивно образовање: добит за све учеснике васпитно-образовног процеса*, стр. 675–686. [УДК 376.1-056.26/.36-057.874].

Мацура Миловановић, С., Вујисић Живковић, Н. (2014). *Кретање ка инклузији у иницијалном образовању учитеља: реалност или реторика?*, стр. 687–700. [УДК 376.1-056.26/.36].

Павловић Бабић, Д., Јовановић, О. (2014). *Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији – процена инклузивности на нивоу школе*, стр. 701–716. [УДК 376.1-056.26/.36(497.11)].

Илић, М. (2014). *Вршњачка прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима*, стр. 717–728. [УДК 376.1-056.26/.36-053.2].

Максимовић, Ј., Јаблан, Б. (2014). *Развој ликовних способности ученика оштећеног вида у инклузивном образовању*, стр. 729–742. [УДК 376.1-056.262-053.2].

***Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* (2015). С. Маринковић (ур.), Ужице: Учитељски факултет, 402 стр. [ISBN 978-86-6191-035-7]**

Pešikan, A. (2015). *Školski zadaci za efikasno učenje*, стр. 13–28). [УДК 371.311].

Сузић, Н. (2015). *Оцјењивање уз помоћ ОБН система*, стр. 29–42. [УДК 371.3].

Шекељић, Г., Стаматовић, М. (2015). *Вредновање у настави физичког васпитања*, стр. 43–62. [УДК 371.3::796].

Селаковић, К., Николић, М. (2015). *Евалуација ликовно апрецијативних способности ученика млађег школског узраста*, стр. 63–72. [УДК 37.036-057.874].

Lepičnik Vodopivec, J. (2015). *Quality and Self-Evaluation in Education*, стр. 75–84. [УДК 005.6:37].

Бранковић, Д., Партало, Д. (2015). *Евалуација квалитета процеса и исхода универзитетске наставе*, стр. 85–98. [УДК 378.147].

Миленовић, Ж. (2015). *Објективност студената у евалуацији рада факултета, његових делова и учесника у наставном процесу*, стр. 99–108. [УДК 378.147].

Копас Вукашиновић, Е. (2015). *Развој курикулума као претпоставка осигурања квалитета савременог универзитетског образовања*, стр. 109–118. [УДК 005.6:378.4].

Стаматовић, Ј. (2015). *Значај и реализација процеса самовредновања рада школе*, стр. 119–130. [УДК 37.014:005.3].

Шаљић, З., Хебиб, Е. (2015). *Евалуација превентивне делатности школе: стање и могућности унапређивања*, стр. 131–140. [УДК 159.923.5-057.874].

Живковић, П. (2015). *Рефлексивна пракса и самовредновање наставника*, стр. 141–154. [УДК 371.135/.136].

Antonijević, R., Nikolić, N. (2015). *Possibilities and Limitations of Initial Assessment of Students' Achievemen*t, стр. 155–164. [УДК 371.26/.27].

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Г. (2015). *Евалуација у репродуктивној и развијајућој настави*, стр. 165–176. [УДК 371.322.7/.9].

Илић, М., Амовић Кезуновић, Р. (2015). *Евалуација тандемског учења у инклузивној настави*, стр. 177–196. [УДК 376.1-056.26/.36].

Pavlović Babić, D., Jovanović, O. (2015). *Mehanizmi obrazovnog sistema Srbije za unapređenje inkluzivnosti: mreža podrške inkluzivnom obrazovanju*, стр. 197–208. [УДК 376.1-056.26/.36(497.11)].

Поповић, Д. (2015). *Ефекти програма „Школа без насиља",* стр. 209–218. [УДК 316.624-057.874].

Бјекић, Д., Златић, Л. (2015). *Комуникациона компетентност наставника из угла ученика и истраживача*, стр. 219–230. [УДК 371.135/.136].

Bońkowski, R. (2015). *Studijski predmet Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura kao primer u evaluaciji nastave i akademskih postignuća studenata slavistike na Šleskom univerzitetu u Katovicama*, стр. 233–240. [УДК 811.16/.17+821.16/.17(438)].

Medved Udovič, V. (2015). *Evaluation of Children's Text Production in Preschool and in School Period*, стр. 241–256. [УДК 37.036:821-82-028.31].

Пурић, Д. (2015). *Евалуација наставе у функцији доживљавања књижевног дела*, стр. 257–272. [УДК 371.3::821-82].

Стакић, М., Миловановић, Б. (2015). *Евалуација предзнања из граматике српског језика студената Учитељског факултета у Лепосавићу*, стр. 273–284. Ужице: Учитељски факултет [УДК 371.3::811.163.41].

Чутовић, М. (2015). *Подстицање литерарних способности код ученика млађих разреда основне школе применом иновативних поступака током обраде басни*, стр. 285–296. [УДК 371.3::821-342].

Ljubičić, G. (2015). *Assessment of a Foreign Language as a Subject*, стр. 297–304. [УДК 371.3::811].

Терзић, С. (2015). *Прослушивание русских песен на уроках русского языка со студентами учительского факультета*, стр. 305–310. [УДК 378.147::811.161.1].

Милинковић, М. (2015). *О Бранку Ћопићу поводом стогодишњице његовог рођења*, стр. 311–324. [УДК 821.163.41.09-93 Ћопић Б.].

Felda, D. (2015). *National Assessment of Mathematical Knowledge*, стр. 327–336. [УДК 371.3::51(497.4)].

Cotič, M., Mešinović, S. (2015). *Geometry Teaching in Slovenian Basic School*, стр. 337–346. [УДК 371.3::514(497.4)].

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2015). *Оцењивање у почетној настави математике усмерено на развој и напредовање ученика*, стр. 347–356. [УДК 371.3::51-028.31].

Малиновић-Јовановић, Н., Стојановић, С. (2015). *Операционализација програмских задатака и исхода почетне наставе математике*, стр. 357–372. [УДК 371.3::51-028.31].

Милинковић, Д., Пикула, М. (2015). *Математички задаци у контексту евалуације ученичких постигнућа у разредној настави*, стр. 373–386. [УДК 371.311.5].

Pavlović, S., Marinković, D. (2015). *Efikasnost primene programiranog i modifikovanog modela fizičkog vežbanja u nastavi dece mlađeg školskog uzrasta*, стр. 389–402. [УДК 371.3::796].

Уџбеник у функцији наставе и учења (2016). С. Маринковић (ур.), Ужице: Учитељски факултет, 630 стр. [ISBN 978-86-6191-039-5]

Антић, С. (2016). *Уџбеник у мозаику различитих перспектива*, стр. 21–34. [УДК 371.671:316.75].

Пешић, Ј. (2016). *Од извора информација до средства за учење: неке актуелне дилеме образовног дизајнирања уџбеника*, стр. 35–52. [УДК 371.671].

Ljubičić, G. (2016). *Designing an EnglishLanguage Textbookfor Students of Teacher-Training Faculty,* стр. 53–62. [УДК 371.671:811.111].

Lepičnik Vodopivec, J. (2016). Printed *Media in Early Childhood,* стр 63–72. [УДК 373.2(497.4)].

Пурић, Д. (2016). *Читанка и могућности тумачења књижевног текста у настави*, стр. 75–90. [УДК 371.671:821-82].

Стакић, М., Чутовић, М. (2016). *Ставови учитеља о уџбенику из граматике као мотивационом средству за самостално учење*, стр. 91–104. [УДК 371.671:811.163.41].

Митровић, М., Стојков, И. (2016). *Читанка за четврти разред као уџбеник ширег културног контекста*, стр. 105–114. [УДК 371.671:821-82].

Стојановић, Б. (2016). *Потреба за индивидуализацијом садржаја у настави почетног читања и писања и савремени буквари*, стр. 115–132. [УДК 371.3::003-028.31].

Цветановић, З., Негру, М. (2016). *Методичка структура уџбеника за учење другог писма – латинице*, стр. 133–144. [УДК 371.671:003.344-028.31].

Đelić, T. (2016). *Analysis of Gender Equality in Upper-Elementary Readers in the Republic of Serbia*, стр. 145–162. [УДК 371.671:821-82].

Францишковић, Д. (2016). *Методичко обликовање читанке: анализа употребе методичких средстава на примеру дела Данила Киша*, стр. 163–174. [УДК 371.671:821-82].

Самарџић, Б., Шкипина, Д. (2016). *Значај Буквара Инока Саве у настави и учењу*, стр. 175–182. [УДК 371.671:003-028.31"1597"].

Булатовић, В. (2016). *Штачини добар уџбеник црногорског језика и књижевности – анализа комплета за први разред деветогодишње основне школе*, стр. 183–194. [УДК 372.671:811.163.41(497.16)].

Вучковић, Д., Чаловић-Ненезић, С. (2016). *Функције илустрације у уџбеницима матерњег језиказа трећи разред основне школе у Црној Гори*, стр. 195–208. [УДК 372.671:811.163.41(497.16)].

Терзић, С. (2016). *Основни методички и технички принципи уџбеника руског језика као страног у српском школском систему*, стр. 209–216. [УДК 371.671:811.161.1(497.11)].

Bońkowski, R. (2016). Poljski *udžbenici za nastavu srpskoga jezika kao stranog*, стр. 217–226. [УДК 371.671:811.163.41(438)].

Krastanova, V., Nikolova, E. (2016). *Basic Thematic Clusters in the Contemporary Native Language Textbooks*, стр. 227–234. [УДК 371.671:811.163.2(497.2)].

Kotsarova, E. (2016). *Speaking Exercises in English Textbooks for Bulgarian Learners*, стр. 235–240. [УДК 371.671:811.111(497.2)].

Нововић, Т., Мићановић, В. (2016). *Концепт одрживог развоја у уџбеницима из ппд у првом циклусу основне школе*, стр. 243–256. *Ужице: Учитељски факултет* [УДК 371.671:3/5].

Грмуша, М., Ковачевић, Б. (2016). *Уџбеник у функцији самосталног истраживачког рада ученика у настави природе и друштва*, стр. 257–272. [УДК 371.671:3/5].

Станојевић, Д., Митић, Љ. (2016). *Уџбеник природе и друштва у функцији оспособљавања ученика за самосталан рад*, стр. 273–288. [УДК 371.671:3/5].

Ђуровић, Љ., Стопић, Р. (2016). *Сазнајне вредности уџбеника природе и друштва*, стр. 289–302. [УДК 371.671:3/5].

Благданић, С., Зељић, М. (2016). *Уџбеник као подршка интегрисаном приступу садржајима из математике и света око нас*, стр. 303–314. [УДК 371.671:51].

Komatina, I. (2016). *The History Textbook and its Function: The Past as a Clash or Coexistence of Civilizations*, стр. 317–326. [УДК 371.3::94].

Ђокић, Б. (2016). *Логор Јасеновац у уџбеницима историје за8. разред основне школе*, стр. 327–338. [УДК 371.671:94].

Вајагић, П. (2016). *Електронски уџбеници у настави историје*, стр. 339–350. [УДК 371.3::94].

Стојановић, С., Малиновић Јовановић, Н. (2016). *Процена стандарда квалитета уџбеника из математике за први циклус основног образовања*, стр. 353–364. [УДК 371.671:51].

Бозало, Ј., Самарџић, М. (2016). *Уџбеник математике у функцији проблемске наставе*, стр. 365–376. [УДК 371.671:51].

Maričić, S. (2016). *The Role of Mathematics Textbooks in the Development of Problem Reformulation as a Component of Critical Thinking*, стр. 377–388. [УДК 371.3::51-028.31].

Милинковић, Д. (2016). *Структурални елементи уџбеника математике у функцији развијања стваралачког мишљења*, стр. 389–404. [УДК 371.3::51].

Ђокић, О., Дејић, М. (2016). *Мотивација за учење као структурна компонента иновативног модела уџбеника математике*, стр. 405–418. [УДК 371.671:51(100)].

Felda, D., Cotič, M. (2016). *From Concrete Activities to Using Textbook in Mathematics Classes in Basic School*, стр. 419–428. [УДК 371.3::51-028.31].

Милинковић, Ј. (2016). *Вредновање у уџбенику реалистичног математичког образовања*, стр. 429–440. [УДК 371.671:51].

Стошић, А. (2016). *Дизајнирање структуре уџбеника музичке културе на млађем школском узрасту*, стр. 443–462. [УДК 371.671:78].

Ћалић, М., Ђурђановић, М. (2016). *Заступљеност народне традиције у уџбеницима за музичку културу у првом разреду основне школе*, стр. 463–476. [УДК 371.671:78(497.11)].

Микановић, Б. (2016). *Педагошке функције савременог уџбеника*, стр. 479–488. [УДК 371.671].

Мијановић, Н. (2016). Функција *и перспектива уџбеника у савременом медијском простору*, стр. 489–502. [УДК 371.671].

Јевтић, Б., Станисављевић, Н. (2016). *Медијска технологија – замена уџбеника у наставној пракси*, стр. 503–518. [УДК 371.64/.69].

Максимовић, Ј. (2016). *Посебни уџбеници као системско решење у инклузивном образовању*, стр. 519–532. [УДК 376.1-056.26/.36].

Николић, Р., Стаматовић, Ј. (2016). *Квалитет уџбеника у функцији наставе и учења из угла студената*, стр. 533–544. [УДК 378:371.671].

Николић, М., Костић, Љ. (2016). *Вредности савременог уџбеника у исходима образовања студената србистике*, стр. 545–554. [УДК 371.671:811.163.41].

Миленовић, Ж. (2016). *Квалитет уџбеника и учење ученика млађег школског узраста*, стр. 555–570. [УДК 371.671.005.6].

Бојовић, Ж., Илић, М. (2016). *Електронски уџбеник у функцији унапређивања активности и положаја ученика*, стр. 571–588. [УДК 371.671(0.034.2)].

Василијевић, Д., Лакета, Н. (2016). *Електронски уџбеник у млађим разредима основне школе*, стр. 589–604. [УДК 371.671(0.034.2)].

Гудовић, З. (2016). *Дидактичка начела квалитетног уџбеника између старе и нове осећајности*, стр. 605–618. [УДК 378:371.671].

Миљановић, Н. (2016). *Предлог подучавања о карактеру у основној школи*, стр. 619–630. [УДК 371.671].

***Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења* (2017). С. Маринковић (ур.). Ужице: Учитељски факултет, 452 стр. [ISBN 978-86-6191-045-6]**

Шевкушић, С. (2017). *Школска клима као културни ресурс: могућности њеног мерења и унапређивања*, стр. 15–30. [УДК 37.014.5(73:497.11)].

Radulović, L. (2017). *Socio-Cultural Tools in Teaching: Pedagogic-Didactic Perspective*, стр. 31–50. [УДК 37.013].

Филиповић, М. (2017). *Дипломе и друштвена репродукција: замке меритократског модела*, стр. 51–64. [УДК 37.014.5].

Lepičnik Vodopivec, J., Cotič, M., Felda, D. (2017). *Culture of Space and Culture of Listening in the Reggio Emilia Educational Concept*, стр. 65–74. [УДК 37.012/.013].

Златић, Л., Бјекић, Д. (2017). *Социоконструктивистички приступ комуникацији и развоју комуникационе компетентности*, стр. 77–90. [УДК 37.013.42].

Илић, М. (2017). *Културно-потпорна средства у дидактичким парадигмама и наставним системима*, стр. 91–104. [УДК 37.026].

Миљеновић, С., Травар, М. (2017). *Синдром изгарања на послу код наставника основних и средњих школа и његове импликације у наставној пракси*, стр. 105–120. [УДК 159.944.4.072].

Јоксимовић, Б. (2017). *Ђачке приредбе као културно-потпорни фактор осамостаљивања ученика*, стр. 121–140. [УДК 371.239].

Опсеница, С., Спасојевић, П. (2017). *„Културни програм средине" као педагошки ослонац развоја и учења дјетета*, стр. 141–154. [УДК 37.018.1/.2].

Ljubičić, G. (2017). *Cultural Scaffolding in Foreign Language Learning*, стр. 157–166. [УДК 371.3::81'243].

Поповић, Д., Никчевић, Ј. (2017). *Настава матерњег језика и књижевностии страних језика као подршка развоја интеркултуралности у основној школи*, стр. 167–176. [УДК 371.3::811].

Вучковић, Д. (2017). *Филмске адаптације у функцији потпоре читању књижевности*, стр. 177–190. [УДК 371.3::82].

Димитријевић, Д. (2017). *Метода сценске комуникације као културно-потпорно средство у настави српског језика*, стр. 191–212. [УДК 371.3::821.163.41].

Bońkowski, R. (2017). *Властите именице као културно-потпорно средство у упознавању српског народа приликом учења српског језика као страног*, стр. 213–222. [УДК 371.3::811.163.41'367.622.12].

Миленовић, Ж. (2017). *Конструктивистички приступ настави природе и друштва*, стр. 223–230. [УДК 371.3::3/5].

Récka, A. (2017). *Cultural Awareness and Expression as a Key Competence of Fine Art Teachers*, стр. 231–236. [УДК 378.147::7].

Даниловић, А. (2017). *Локално уметничко наслеђе као допуна употреби репродукције у настави ликовне културе*, стр. 237–244. [УДК 72/75(497.11)].

Никшић, Н. (2017). *Методичке основе музичког описмењавања ученика млађих разреда основне школе са аспекта избора народне песме као централног садржаја наставе*, стр. 245–256. [УДК 371.3::78].

Маричић, С., Лазић, Б. (2017). *Игра као потпорно средство у учењу у предшколском математичком образовању*, стр. 259–268. [УДК 371.382].

Милошевић, Б., Лазић, С. (2017). *Масмедијска визуелизација наставних садржаја и информално образовање деце*, стр. 269–278. [УДК 316.775-053.5/.6].

Игњатов Поповић, И., Улић, Ј. (2017). *Едукативни аспекти позоришта сенки у раду с децом предшколског узраста*, стр. 279–288. [УДК 371.383:792.091].

Нововић, Т. (2017). *Инклузија и културне (де)формативне компоненте у предшколском систему*, стр. 289–300. [УДК 376.1-056.26/.36-053.4(497.16)].

Микановић, Б. (2017). *Уџбеник и мултимедијални системи у образовању и васпитању као културно-потпорни системи*, стр. 303–316. [УДК 371.671:371.3].

Стакић, М. (2017). *Ставови учитеља о мотивационој вредности језичких предложака у уџбеницима граматике*, стр. 317–332. [УДК 371.671:811.163.41'36(497.11)"2016"].

Михајловић, Т. (2017). *Први српски буквар Вука Стефановића Караџића– културно-потпорно средство у функцији наставе почетног читања и писања*, стр. 333–344. [УДК 37.016:003-028.31(075.2)].

Рацковић, Д. (2017). *Особеност радне свеске као социоконструктивистички конципираног уџбеника и њен партнерски однос у настави језика*, стр. 345–366. [УДК 371.671.046.12(497.11)].

Келемен Милојевић, Љ., Ђорђев, И. (2017). *Сликовница као културно-потпорно средство рада у области развоја говора деце предшколског узраста*, стр. 367–376. [УДК 371.672.046.12].

Милинковић, Д., Ћурчић, М. (2017). *Уџбеник као културно потпорно средство учењу математике у природном и друштвеном контексту*, стр. 377–394. [УДК 371.3::51].

Максимовић, Ј., Јаблан, Б. (2017). *Улога Брајевог писма у развоју комуникационе компетентности особаоштећеног вида*, стр. 395–406. [УДК 376.1-056.262].

Мијановић, Н. (2017). *Дидактички мултимедији као фактор креирања подстицајног наставног амбијента*, стр. 409–422. [УДК 371.3:004].

Арсовић, Б. (2017). *ИКТ у образовању – могућности и изазови*, стр. 423–432. [УДК 371:004].

Солеша, Б. (2017). *Информационо-комуникациона технологија у настави књижевности*, стр. 433–442. [УДК 371.3::821].

Терзић, С., Маринковић, И. (2017). *Информационе технологије (Moodle платформа) као културно-потпорно средство у функцији наставе и учења страног језика*, стр. 443–452. [УДК 371.3::811´243].

***Језик, култура, образовање* (2018). С. Маринковић (ур.).**
Ужице: Педагошки факултет, 712 стр. [ISBN 978-86-6191-050-0]

Драгићевић, Р. (2018). *Вуков Рјечник из новог угла (на примеру корпусне анализе именице мјесто)*, стр. 17–30. [УДК 811.163.41´367.622].

Ерић, М. (2018). *Лавиринти културе. Од Волтера до Фукоа*, стр. 31–46. [УДК 130.2:141.78].

Павловић, Ј. (2018). *Коучинг у образовном контексту*, стр. 47–60. [УДК 371.398:159.947.3].

Marinič, S., Cotič, M. (2018). *Developing Logical Thinking with the Support of Digital Stories*, стр. 61–72. [УДК 371.3::51]:004].

Кебара, М. (2018). *Рефлексивно-непосредна форма дечјих неологизама у светлу поимања дечјег језика,* стр. 75–86. [УДК 81´233-053.5].

Стојанов, С. (2018). *Рано учење француског језика – проговорити француски уз песме за децу*, стр. 87–98. [УДК 371.3::811.133.1-028.31].

Јосијевић, Ј. (2018). *Савремене тенденције у парадигми неправилних глагола у енглеском језику и импликације за савремену наставу*, стр. 99–114. [УДК 811.111´367.625.43].

Јанушева, В. (2018). *Правописна норма македонског стандардног језика у образовном контексту*, стр.115–124. [УДК 811.163.3´35].

Николић, М., Вељовић, Б. (2018). *Нарација и дескрипција у аутобиографији Марије Маге Магазиновић (лингвистички и методички аспект),* стр. 125–136. [УДК 371.3::821.163.41].

Љуштановић, Ј., Зорић, М. (2018). *Загонетка у дечјем вртићу – од погађања до одгонетања*, стр. 137–144. [УДК 821.163.41.09-98:398].

Ивановић, М. (2018). *Поимање језика музике на различитим узрастима*, стр. 145–162. [УДК 371.3:78].

Марковић, О. (2018). *О математичком језику у науци и настави*, стр. 163–178. [УДК 371.3::51].

Ђорић, Б. (2018). *Улога језика, учења путем открића и употребе ИКТ у развоју научне писмености*, стр. 179–188. [УДК 371:001.8].

Кршић, Л. (2018). *Уметност и културни идентитет*, стр. 191–200. [УДК 7.01:316.7]

Петаковић, С. (2018). *Дубровачка књижевност у српској књижевноисторијској традицији: културноисторијска скица*, стр. 201–210. [УДК 821.163.41(091)].

Костић, Љ. (2018). *Слика о себи и слика о другом – сусрет култура у аутобиографији Михајла Пупина*, стр. 211–218. [УДК 62:929 Пупин М.].

Јовић, Ј. (2018). *Култ мртвих у уметничкој слици живота врањске средине у делима Борисава Станковића*, стр. 219–228. [УДК 821.163.41.09-3 Станковић Б.].

Громовић, М. (2018). *Иницијацијска криза и хтонски елементи у анализи лирске усмене песме Српска дјевојка*, стр. 229–238. [УДК 821.163.41.09-14:398].

Bońkowski, R. (2018). *O nekim elementima jezičke kulture pri učenju srpskog jezika kao stranog*, стр. 239–252. [УДК 811.163.41'276.2].

Récka, A. (2018). *Images, Signs and Symbols in the Visual Arts Education*, стр. 253–260. [УДК 7.038.51:378.147].

Szalai, D. (2018). *Fine Art Language – Various Forms of Expression or One Way Doesn't Only Mean One Solution*, стр. 261–266. [УДК 7.01"20"].

Tadić, A., Mrvoš, i., Antonijević, R. (2018). *Theoretical Foundation and Actuality of the Concept Education through Art*, стр. 267–278. [УДК 371.4].

Микановић, Б. (2018). *Ставови студената друштвених и хуманистичких наука о језику, култури и образовању*, стр. 279–298. [УДК 37.036-053.5:784.085.7].

Бјекић, Д., Стојковић, М., Златић, Л. (2018). *Предузетничка култура: контекст образовања и професионалног деловања наставника*, стр. 299–322. [УДК 371.13:005.322].

Филиповић, С. (2018). *Образовање наставника из области уметности за примену филма у настави – значај и васпитнообразовни домети*, стр. 323–342. [УДК 791.52:371.686].

Грујић, Љ. (2018). *Феминизација наставничког позива*, стр. 343–360. [УДК 371.12:305-055.2].

Пурић, Д., Чутовић, М. (2018). *Школа као фактор развијања интеркултуралности*, стр. 361–374. [УДК 371:316.722].

Максимовић, Ј., Стаматовић, Ј. (2018). *Инклузивна култура школе: могућности њеног истраживања и унапређивања*, стр. 375–386. [УДК 376.1-056.26/.36-053.5].

Радовановић Пејовић, М., Дуковић, А., Јевтић, М. (2018). *Школска библиотека чувар прошлости и темељ за будућност*, стр. 387–398. [УДК 027.8:37(497.11)].

Вајагић, П. (2018). *Екскурзија у функцији наставе и учења историје*, стр. 399–410. [УДК 371.233].

Копас-Вукашиновић, Е., Јовановић, В. (2018). *Социокултурни модел когнитивног развоја предшколског детета*, стр. 413–424. [УДК 159.922.72.072-053.4].

Глишић, Т. (2018). *Дјечја питања у педагошко-методички обликованом окружењу предшколске установе*, стр. 425–440. [УДК 159.922.72.072-053.4].

Baloh, B., Jelovčan, G., Kralj, B., Furlan, P. (2018). *Cross-Sectoral Integration in Pre-School Period – Slovenian Kindergarten Curriculum*, стр. 441–456. [УДК159.953.5-053.4].

Рацковић, Д. (2018). *Мишљење васпитача о лингвометодичком тексту као подстицајном фактору развоју језичке свести код детета предшколског узраста*, стр. 457–480. [УДК 159.922.72.072-053.4].

Миљковић-Павловић, А. (2018). *Бајкау функцији култивисања дечје игре*, стр. 481–490. [УДК 371.382-053.4].

Baloh, B., Medved Udovič, V. (2018). *Encouraging After-Reading Activities in Literary Education in Preschool*, стр. 491–506. [УДК371.3::82-028.31(497.4)].

Џиновић, Д., Павловић, С., Пелемиш, В.(2018). *Евалуација предшколског програма из физичког васпитања*, стр. 507–518. [УДК 373.2.214].

Михајловић, Т. (2018). *Научна вредност и апликативност Дјуијеве педагошке рефлексије*, стр. 521–532. [УДК 37.01:929 Дјуи Џ.].

Илић, М., Јерковић, Љ.(2018). *Рецепција и исходи основношколске наставе*, стр. 533–544. [УДК 37.02:373.3].

Maksimović, A., Vuletić, S.(2018). *Teachers' Attitudes on Implementing National Educational Standards: Case Study Austria*, стр. 545–556. [УДК37.014.5(436)].

Kovačič Kuzmić, M., Lepičnik Vodopivec, J. (2018). *Collisions of Educational Rights Between Parents and School*, стр. 557–568. [УДК37.014.12].

Ferda Beytekin, O., Arslan, H. (2018). *A Research on the Metaphorical Perceptions of Teachers Related to Technology Leaders*, стр. 569–576. [УДК005:371(560)].

Arslan, H., Ferda Beytekin, O. (2018). *Evaluation of Effectiveness of Vitamin Teacher Portal*, стр. 577–590. [УДК37.018.43:004].

Томчић, Л. (2018). *Преглед савремених стратегија превенције школског неуспеха*, стр. 591–600. [УДК 371.26:159.9].

Мишчевић Кадијевић, Г. (2018). *Проблемска наставна стратегија у савременој школи,* стр. 601–612. [УДК 371.3].

Zorman, B., Mejak, M. (2018). *Representation of King Matjaž in Slovenian Readers*, стр. 613–626. [УДК371.3::821.163.6].

Bon Klanjšček, M., Lepičnik Vodopivec, J., Felda, D. (2018). *From the Knowledge of Data Processing to Statistical Literacy,* стр. 627–638. [УДК371.26-057.874:311(497.4)].

Зељић, М., Дабић, М. (2018). *Разумевање контекста проблема*, стр. 639–650. [УДК371.3::51(497.11)].

Ljajko, E. (2018). *Geogebra as a Tool in Building Two- and Three-Digit Whole Number Concepts*, стр. 651–662. [УДК371.3::51].

Милинковић, Д., Ћурчић, М.(2018). *Моделовање сабирања и одузимања у млађим разредима основне школе*, стр. 663–680. [УДК 371.3::51].

Илић, С.(2018). *Репрезентације правила сталности збира и разлике*, стр. 681–698. [УДК 371.3::51].

Baus, J. (2018). *Using Post-Medial Painting Strategies in Visual Art Education*, стр. 699–712. [УДК7.01:37].

***Наука, настава, учење – проблеми и перспективе* (2019).**
С. Маринковић (ур.). Ужице: Педагошки факултет, 588 стр.
[ISBN 978-86-6191-059-3]

Говедарица, М. (2019). *Емоције, систем вредности и учење*, стр. 17–28. [УДК159.942:165.62].

Крстић, К. (2019). *Емоције ученика: делић који недостаје*, стр. 29–54. [УДК 37.015.3].

Стаматовић, Ј. (2019). *Истраживачки приступи проучавања педагошких факултета – стање, потребе и перспективе*, стр. 55–70. [УДК 378.147:[378.6:37(497.11)].

Récka, A. (2019). *Integration of Science, Teaching and Learning in Teacher Training in Terms of Higher Education*, стр. 71–80. [УДК 371.132/.134(437.6)].

Поповић, К. (2019). *Изазови интеркултуралног васпитања у светлу миграција*, стр. 83–98. [УДК 371:316.72/.73].

Бјекић, Д., Стојковић, М., Златић, Л. (2019). *Професионално опредељивање матуранатагимназија и средњих стручних школа: има ли места за наставничке професије,* стр. 99–114. [УДК 37.048.4-057.87(497.11)"2017/2019"].

Михајловић, Т. (2019). *Токови и перспективе реформи школе, наставе и васпитања*, стр. 115–132. [УДК 37.017/.18(091)].

Кевић-Зрнић, С., Станковић-Јанковић, Т. (2019). *Учење учења и вредновање школе*, стр. 133–148. [УДК 37.015.3:159.953.5-057.874(497.РС)].

Kovačič Kuzmić, M., Lepičnik Vodopivec, J. (2019). *The Role of Mediation in School,* стр. 49–164. [УДК 316.485.6-057.874(497.4)].

Јевтић, Б., Сретић, С. (2019). *Мултифакторска детерминисаност појаве и манифестације поремећаја у социјалном понашању младих у периоду ране адолесценције*. стр. 165–184. [УДК 316.624-053.6(497.11)].

Маринковић, Б., Зотовић Костић, М. (2019). *Афективна везаност као предиктор аутономије адолесцената*, стр. 185–200. [УДК 159.922.8.072(497.6)"2013/2014"].

Радојевић, Т., Добрић, Т. (2019). *Вербална и невербална димензија комуникације у настави*, стр. 203–218. [УДК 37.026].

Ђорић, Б. (2019). *Компетенције за оцењивање актуелних и будућих наставника*, стр. 219–234. [УДК 371.26].

Радовић, В., Крстић, Н. (2019). *Објективност оцењивања у настави – докимолошка анализа фактора који зависе од ученика и од наставника*, стр. 235–252. [УДК 371.26].

Комненовић, М. (2019). *Ставови ученика средње школе о оцењивању*, стр. 253–268. [УДК 371.26].

Černilac, B., Cotič, M. (2019). *The Basic System of Individualisation and Differentiation in Slovenia*, стр. 269–282. [УДК 371.311.1(497.4)].

Јерковић, Љ., Илић, М. (2019). *Инклузивна индивидуално планирана наставау теорији и пракси*, стр. 283–302. [УДК 371.311.1].

Максимовић, Ј. (2019). *Учење у инклузивном вртићу кроз развој и стимулацију визуелне ефикасности*, стр. 303–316. [УДК 373.25-056.262-051.4].

Рацковић, Д. (2019). *Инклузиван наставник – спона између теорије и праксе*, стр. 317–338. [УДК 371.134].

Стакић, М., Миловановић, Б. (2019). *Важност владања беседничком вештином у различитим подручјима професионалног деловања учитеља и васпитача*, стр. 341–354. [УДК 371.13/.14].

Пурић, Д., Костић, Љ. (2019). *Значај примене успаванке у активностима са предшколском децом (из угла васпитача)*, стр. 355–368. [УДК 373.2].

Чутовић, М. (2019). *Басна између теорије и праксе*, стр. 369–384. [УДК 371.3::821.163.41].

Станић, Д. (2019). *Неки проблеми у вези са полисемијом и хомонимијом (на моделу деривационог гнезда именице преврат,* стр. 385–394. [УДК 811.163.41.373].

Јовић, А., Комадина, И. (2019). *Културолошка обележја и контрастирање језика у настави*, стр. 395–410. [УДК 81.243].

Васиљевић, А. (2019). *Интердисциплинарни садржаји у настави француског као страног језика: између теорије и праксе*, стр. 411–424. [УДК 371.3::811.133.1].

Боњковски, Р. (2019). *Сложенице и полусложенице у српском жаргону – глотодидактички проблем при учењу српског језика као страног (на примеру пољских студената србистике)*, 425–438. [УДК 811.163.41.373.611].

Todorova Nikolova, E., Boyanova Baliyska, B. (2019). *Application of Mathematical Formulas and Models in Bulgarian Language Teaching*, стр. 439–446. [УДК 371.3::811.163.2].

Колесар, М. (2019). *Настава румунског језика као страног: краћи историјат, уџбеници*, стр. 447–458. [УДК 371.3::811.135.1].

Маричић, С., Војиновић, Д. (2019). *Положај ученика потенцијално даровитих за математику у концепту инклузивног образовања из угла учитеља*, стр. 461–476. [УДК 316.644:376.1-056.26/.36-053.5].

Žakelj, A., Felda, D. (2019). *Theoretical Design of a Process-Didactic Model of Teaching and Learning Mathematics*, стр. 477–488. [УДК 371.3::51].

Ћурчић, М., Милинковић,Д., Радивојевић, Д. (2019). *Интегрисање наставе математике и природе и друштва образовним софтвером*, стр. 489–508. [УДК 371.3::51]004].

Павловић, Б. (2019). *Васпитна вредност колективног музичког извођења у основној школи*, стр. 511–524. [УДК 371.3::78].

Ивановић, М. (2019). *Интеграција Орфовог приступа у савремено основношколско музичко образовање*, стр. 525–538. [УДК 37.036:78].

Попадић, М. (2019). *Подстицање појединих аспеката креативности ученикау настави ликовне културе*, стр. 539–554. [УДК 371.3::73/75].

Шекељић, Г., Марковић, Ж. (2019). *Да ли је учитељима потребан уџбеник у настави физичког васпитања*, стр. 555–570. [УДК 371.3::796].

Арсић, З. (2019). *Потреба и могућност примене интернета и мултимедија у млађим разредима основне школе*, стр. 571–588. [УДК 37.02:004.738.5].

***Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (2020). С. Маринковић (ур.). Ужице: Педагошки факултет, 474 стр. [ISBN 978-86-6191-062-3]**

Kovačič Kuzmić, M., Jenko, M., Lepičnik Vodopivec, J. (2020). *Challenges of Contemporary School from the Perspective of Future Teachers*, стр. 15–28. [УДК 37.091.3, DOI 10.46793/STEC20.15K].

Вељковић, Ј. (2020). *Улога мотивације у васпитно-образовном контексту*, стр. 29–46. [УДК 37.015.3:005.32, DOI 10.46793/STEC20.29V].

Максимовић, Ј., Османовић Зајић, Ј. (2020). *Превенција школског неуспеха у савременој настави: теоријски и практичан приступ*, стр. 47–62. [УДК 37.091.212.7, DOI 10.46793/STEC20.47M].

Томчић, Л. (2020). *Узроци тешкоћа у учењу на прелазу из разредне у предметну наставу*, стр. 63–76. [УДК 37.015.3:159.953.072, DOI 10.46793/STEC20.63T].

Димитријевић, С., Ђурђевић Николић, Ј., Петровић, В. (2020). *Ставови наставника предметне наставе према психолошко-педагошко-методичким садржајима њиховог иницијалног образовања*, стр. 77–92. [УДК 378.011.31, DOI 10.46793/STEC20.77D].

Златић, Л., Луковић, С. (2020). *Улога наставника у развоју социоемоционалних вештина ученика*, стр. 93–110. [УДК 37.015.3, DOI 10.46793/STEC20.93Z].

Петровић, Ј., Димитријевић, Д. (2020). *Емоционално васпитање у српској педагогији 20. века*, стр. 111–124. [УДК 37.017:159.942(497.11)"19", DOI 10.46793/STEC20.111P].

Јерковић, Љ., Илић, М. (2020). *Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави*, стр. 125–146. [УДК 37.091.31, DOI 10.46793/STEC20.125J].

Ђорић, Б. (2020). *Заступљеност теорија учења у дизајну електронских курсева у контексту високог образовања*, стр. 147–164. [УДК 378:37.018.43, DOI 10.46793/STEC20.147DJ].

Јењић, С., Михајловић, Т. (2020). *Домаћи рад ученика у васпитно-образовном контексту савремене наставе*, стр. 165–180. [УДК 37.091.322, DOI 10.46793/STEC20.165J].

Семиз, М. (2020). *Часописи друштвених наука у Србији између глобалних и националних интереса*, стр. 181–202. [УДК 050:001]:3+7+8(497.11), DOI 10.46793/STEC20.181S].

Ranđelović, B., Karalić, E., Đukić, D. (2020). *The Digitalization of the Learning Process in Serbia During the Covid-19 Crisis*, стр. 203–216. [УДК 37.018.43:[004+075.2](497.11) "2020", DOI 10.46793/STEC20.203R].

Комненовић, М. (2020). *Проблеми дефинисања предмета домске педагогије*, стр. 217–230. [УДК 37.018.3, DOI 10.46793/STEC20.217K].

Николић, Н. (2020). *Васпитно-образовни контекст породице из угла структурално функционалне теорије Талкота Парсонса у поређењу са неким карактеристикама савремене породице*, стр. 231–254. [УДК 316.258, DOI 10.46793/STEC20.231N].

Шкорић, Ј., Шкорић, М. (2020). *Значај критичког размишљања у образовању социјалних радника*, стр. 255–268. [УДК 364-43:159.955.5/.6, DOI 10.46793/STEC20.255S].

Боњковски, Р. (2020). *Проблем учења позајмљеница у српском језику као страном на примеру германизама (у односу на спортску лексику,* стр. 269–280. [УДК 811.163.41'276.6:796, DOI 10.46793/STEC20.269B].

Драгић, Ж., Илић, М. (2020). *Рецепција књижевног текста у развијајућој настави и морална развијеност ученика млађег школског узраста*, стр. 281–298. [УДК 37.091.3::821, DOI 10.46793/STEC20.281D].

Самарџић, Б., Шкипина, Д. (2020). *Значај Савинског буквара у настави почетног читања и писања и српској култури*, стр. 299–310. [УДК 37.016:003-028.31(497.16)"17", DOI 10.46793/STEC20.299S].

Секач, В.(2020). *Анализа стандарда квалитета електронског уџбеника српског језика за други разред основне школе*, стр. 311–334. [УДК 37.091.64:821.163.41, DOI 10.46793/STEC20.311S].

Cotič, M., Felda, D., Žakelj, A. (2020). *Taxonomy of Learning Objectives at Elementary Level*, стр. 335–346. [УДК 37.015:159.953, DOI 10.46793/STEC20.335C].

Зељић, М., Дабић Боричић, М.(2020). *Мишљење студената – будућих учитељао развоју математичке писмености у првом циклусу образовања*, стр. 347–364. [УДК 159.955-057.875, DOI 10.46793/STEC20.347Z].

Vuksanović Božarić, A., Ignjatović, A. (2020). *Sekularni trendovi djece i adolescenatakao osnov za planiranje i programiranje fizičke aktivnosti*, стр. 365–372. [УДК 371.3::796, DOI 10.46793/STEC20.365B].

Радовановић, Д., Стојановић, Е. (2020). *Антидопинг програми у савременомдруштвеном и васпитно-образовном контексту*, стр. 373–380. [УДК 796.011.5:316.644-051.5, DOI 10.46793/STEC20.373R].

Пенезић, С. (2020). *Спорт у замци глобализације: медијски спектакл, идеолошки инструменти универзално средство комуникације*, стр. 381–390. [УДК 316.752:796.01/.09, DOI 10.46793/STEC20.381P].

Vidulin, S. (2020). *Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika*, стр. 391–406. [УДК 37.036-057.874:78, DOI 10.46793/STEC20.391V].

Танасковић, М. (2020). *Приступ Reggio Emilia – могућности интеграције у предшколско музичко васпитање и образовање*, стр. 407–416. [УДК 371.016::78(450), DOI 10.46793/STEC20.391V].

Митровић, А. (2020). *Виртуелни музеј уметности као образовни садржај ИКТ у настави ликовне културе(теоријски аспект,* стр. 417–430. [УДК 069:004]:316.77, DOI 10.46793/STEC20.417M].

Ljubičić, G. (2020). *Why Should Oral Presentations be Introduced in Foreign Language Teaching at Teacher Training Faculties?,* стр. 431–440. [УДК 371.3::811.111, DOI 10.46793/STEC20.431LJ].

Grujić, T. (2020). *L2 Tense Transfer in EFL Learning,* стр. 441–456. [УДК 811.111'367.625'37, DOI 10.46793/STEC20.441G].

Veličković, M., Danilović-Jeremić, J. (2020). *Stance Markers: An Underdeveloped Aspect of Serbian EFL Writers' Competence*, стр. 457–474. [УДК 378.147:811.111'342.41(497.11), DOI 10.46793/STEC20.457V].

Jelena D. Stamatović
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice
Mirjana M. Stakić
University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE AT THE FACULTY OF EDUCATION IN UŽICE (2011–2021): A CHRONOLOGICAL OVERVIEW AND FUTURE PERSPECTIVES

Summary

The paper is based on the overview and description of ten monographs from international scientific conferences held in the period between 2011 and 2021 at the Faculty of Education in Užice, and is aimed at recording topics and issues discussed in them, and making suggestions for future research of problems, goals and perspectives in the teaching and learning process. The review of the monographs from these international scientific conferences showed that the interest of theoreticians and practitioners is firmly focused on general questions of education and rearing, teaching and learning, as well as questions of educational assessment and evaluation, textbook quality, and education and professional development of teachers. Topics in the field of elementary education are predominant, so in the future, it would be worth paying more attention to the current topics in the field of preschool and higher education.

Keywords: *international scientific conference, monograph, Faculty of Education in Užice, teaching and learning*.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

Print	**Online**
37.091.3(082)	37.091.3(082)(0.034.2)
378.147(082)	37.015.3:159.953.5(082)(0.034.2)
37.014.5(082)	378.147(082)(082)(0.034.2)
616.98:578.834(100)(082)	616.98:578.834(100)(082)(0.034.2)
373.2(082)	373.2(082)(0.034.2)
	37.014.5(082)(0.034.2)

НАУКА, настава, учење у измењеном друштвеном контексту /
[главни и одговорни уредник др Снежана Маринковић]. - Ужице :
Педагошки факултет, 2021 (Пожега : Епоха). - 742 стр. : илустр. ; 24 cm

"Монографија садржи радове са Међународног научног скупа 'Наука, настава,учење у измењеном друштвеном контексту' одржаног 22. октобра 2021. године на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу"--> предговор. -
На спор. насл. стр.: Science, teaching, learning in a changed social context. -
На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. - Радови на срп. и енгл. језику.
- Тираж 150. - Стр. 13: Предговор / редакција. - Напомене и библиографске референце
уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на рус., енгл. или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-6191-065-4 (print); **ISBN** 978-86-6191-068-5 (online)

1. Ств. насл. на според. насл. стр.
а) Настава -- Методика -- Зборници б) Високошколска настава -- Методика -- Зборници в)
Предшколско образовање -- Зборници г) Ковид 19 -- Пандемија -- Зборници д) Учење учења
-- Зборници ђ) Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 48480265 (print); **COBISS.SR-ID** 48483337 (online)

Монографија *Наука, настава, учење у измењеном друштвеном контексту* садржи радове са научног скупа одржаног 22.10.2021. године на Педагошком факултету у Ужицу. Скуп је реализован под покровитељством Министарства просвете, наука и технолошког развоја Републике Србије, а у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*. Суорганизатори скупа су: Универзитет у Приморској, Педагошки факултет у Копру (Словенија); Универзитет „Константин Филозоф", Педагошки факултет, Нитра (Словачка) и Универзитет „Jan Evangelista Purkyne", Педагошки факултет, Усти над Лабем (Чешка Република).

DOI: 10.46793/NNU21
ISBN: 978-86-6191-065-4 (print)
ISBN: 978-86-6191-068-5 (online)